



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Diplomová práce

Studijní program: N7506 – Speciální pedagogika
Studijní obor: 7506T002 – Speciální pedagogika
Autor práce: **Bc. Ivana Moudrá**
Vedoucí práce: PhDr. Václava Tomická, Ph.D.

Liberec 2014



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Akademický rok: 2013/2014

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Bc. Ivana Moudrá
Osobní číslo: P13001086
Studijní program: N7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika
Název tématu: Komunikační kompetence u dětí předškolního věku
Zadávající katedra: Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Zásady pro vypracování:

Cíl diplomové práce: Zmapovat komunikační kompetence dětí předškolního věku. Dále analyzovat oslabení v lexikálně-sémantické rovině se zaměřením na děti s opožděným vývojem řeči (prostým).

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava výzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Dotazník.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

DVOŘÁK, Josef, 1998. Logopedický slovník. 1. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum.

KLENKOVÁ, Jiřina, 2006. Logopedie. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-1110-9.

LECHTA, Viktor, a kol., 2003. Diagnostika narušené komunikační schopnosti. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-801-5.

LECHTA, Viktor, a kol., 2005. Terapie narušené komunikační schopnosti. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-961-5.

ŠKODOVÁ, Eva, JEDLIČKA, Ivan, a kol., 2007. Klinická logopedie. 2. aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-340-6.

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Václava Tomická, Ph.D.

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání diplomové práce:

1. listopadu 2013

Termín odevzdání diplomové práce:

25. dubna 2014



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

I.S.



doc. PaedDr. PhDr. Jitka Petrášová, Ph.D.
vedoucí katedry

V Lábeři dne 1. listopadu 2013

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Poděkování

„Na tomto místě chci upřímně poděkovat vedoucí mé diplomové práce PhDr. Václavě Tomické, Ph.D. za výbornou spolupráci, cenné rady, podněty a kritické připomínky, které mi poskytovala během konzultací.“

V Doksech, 16. 4. 2014

Název diplomové práce: Komunikační kompetence u dětí předškolního věku

Jméno a příjmení autorky: Bc. Ivana Moudrá

Akademický rok odevzdání diplomové práce: 2013/2014

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Václava Tomická, Ph.D.

Anotace

Diplomová práce se zabývala komunikačními kompetencemi dětí v období školní zralosti, docházejících do běžných mateřských škol. Byla zaměřena především na analýzu oslabení v lexikálně-sémantické jazykové rovině primárně u dětí s opožděným vývojem řeči.

V teoretické části diplomové práce byly vymezeny základní pojmy týkající se vývoje lidské řeči a narušené komunikační schopnosti, definovány jednotlivé jazykové roviny a popsán opožděný vývoj řeči u dětí předškolního věku.

Shromážděná data získaná prostřednictvím dotazníku byla graficky zaznamenána a vyhodnocena. Empirická část diplomové práce obsahuje odbornou interpretaci a formulaci závěrů.

Navrhovaná opatření uvedená v závěru mohou být pojatá jako logopedická intervence zaměřená na rozvoj lexikálně-sémantické jazykové roviny dětí předškolního věku, v čemž lze spatřovat přínos diplomové práce pro speciálně pedagogickou praxi.

Klíčová slova: expresivní složka řeči, jazykové roviny, komunikace, komunikační kompetence, narušená komunikační schopnost, ontogeneze řeči, opožděný vývoj řeči, receptivní složka řeči

Annotation

This Diploma Thesis dealt with communication competences of school maturity period children attending common nursery schools and was focused on an analysis of lexical-semantic speech level retardation, particularly occurring to children whose speech development is retarded.

In the theoretical part of the Thesis there were basic concepts specified that are related to the human speech development and to impaired communication ability. Then separate speech levels were defined and retarded speech development of pre-school age children was described.

Collected data obtained via a questionnaire investigation were recorded graphically and evaluated. The empirical part of this Diploma Thesis contains professional interpretation and deductions formulation.

Some remedies formulated in the final part of the Thesis could be taken as a logopedic intervention aiming at development of lexical-semantic speech level of pre-school age children, which could be looked on as a contribution of this Diploma Thesis to special pedagogy in practical terms.

Key Words: expressive constituent of speech, speech levels, communication, communication competence, impaired communication ability, speech ontogenesis, retarded development of speech, receptive constituent of speech

OBSAH

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 Vývoj lidské řeči	11
1.1 Podmínky správného vývoje řeči	14
1.2 Ontogeneze řeči	16
1.3 Terminologické vymezení komunikace	25
2 Narušená komunikační schopnost	30
2.1 Klasifikace narušené komunikační schopnosti	31
2.2 Opožděný vývoj řeči	32
2.3 Dělení opožděného vývoje řeči	37
2.4 Prognóza	41
3 Jazykové roviny.....	43
3.1 Lexikálně-sémantická jazyková rovina	46
3.2 Morfologicko-syntaktická jazyková rovina	49
3.3 Foneticko-fonologická jazyková rovina.....	51
3.4 Pragmatická jazyková rovina.....	54
3.5 Oblasti hodnocení jazykových schopností	55
EMPIRICKÁ ČÁST	58
4 Cíl empirické části a hypotézy šetření	58
4.1 Etapy výzkumu.....	60
4.2 Charakteristika zkoumaného vzorku	62
5 Analýza dat a jejich interpretace	65
5.1 Shrnutí dat a ověření hypotéz	102
ZÁVĚR.....	108
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	110
SEZNAM PŘÍLOH	114

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1: Pojmenování předmětů denní potřeby	66
Graf č. 2: Popis předmětů, obrázku a děje na obrázku.....	67
Graf č. 3: Identifikace a pojmenování předmětů podle podstatného znaku.....	69
Graf č. 4: Identifikace a pojmenování předmětů podle společných znaků.....	71
Graf č. 5: Vysvětlení významu pojmů.....	73
Graf č. 6: Sestavení dějové posloupnosti a její popis.....	75
Graf č. 7: Odhalení a pojmenování nesmyslu na obrázku.....	78
Graf č. 8: Vyprávění na dané téma.....	80
Graf č. 9: Reprodukce říkanky (písničky).....	82
Graf č. 10: Reprodukce příběhu přečteného examínátorem.....	85
Graf č. 11: Tvorba slov opačného významu – antonym.....	88
Graf č. 12: Tvorba slov podobného významu – synonym.....	90
Graf č. 13: Manipulace s předměty dle instrukce.....	93
Graf č. 14: Identifikace činností a jejich pojmenování.....	95
Graf č. 15: Identifikace abstrakt a jejich pojmenování.....	97
Graf č. 16: Porozumění složitějším příkazům.....	100

ÚVOD

„To, čím se liší člověk od zvířat, jest rozum a řeč. První má pro svou vlastní potřebu, druhé pro bližní, proto má o to oboje stejně pečovati, aby měl jak mysl, tak z mysli pocházející hnutí údů, tedy i jazyk co nejvybroušenější“ (Komenský 2007, s. 63).

Převážná většina lidí nad svým mateřským jazykem vůbec nepřemýšlí. Jeví se jim jako naprostá samozřejmost, jako schopnost, která se v určitém věku sama rozvine. Řeč však není člověku vrozená. Jedinec se s určitými dispozicemi k rozumění i realizaci řeči rodí. Dnešní přetechnizovaná a uspěchaná doba velmi ovlivňuje přirozený vývoj dětské řeči. Děti jsou často ponechávány dlouhou dobu před televizní obrazovkou, před monitorem počítače nebo mají celodenně k dispozici iPad. Rodiče jim tímto způsobem vyplňují čas, když jsou v práci nebo se věnují jiné činnosti či aktivitám. Děti tak pouze pasivně přijímají informace, které jim nikdo neobjasní. Mnoho dnešních rodičů svým dětem nevypráví ani nečte pohádky. Tráví se svými dětmi velmi málo času, jsou příliš zaměstnaní, nebo nemají o své potomky zájem. Tyto skutečnosti, které jsou patrné v průběhu docházky do mateřské školy, negativně ovlivňují vývoj dětské řeči. Je všeobecně známo, že v prvních sedmi letech života dítěte probíhá proces osvojování mluvené řeči. Nejrychleji se řeč rozvíjí mezi třetím až čtvrtým rokem života, tedy v době docházky do mateřské školy. Současní publikující autoři uvádějí, že ne vždy však probíhá proces osvojování mateřského jazyka snadno a bez problémů. U dětí v předškolním věku jsou nejčastějším typem narušené komunikační schopnosti opožděný vývoj řeči prostý a dyslalie, což pro malé dítě znamená do jisté míry společenský handicap. Z odborné literatury vyplývá, že při včasném odborném zásahu, následném kvalitním logopedickém vedení a ve vzájemné spolupráci rodiny a předškolního zařízení se podaří dříve či později výše jmenované vady řeči odstranit.

Cílem diplomové práce je zmapování komunikačních kompetencí dětí předškolního věku v rozmezí od 5 do 7 let. Dále pak analýza oslabení v lexikálně-sémantické jazykové rovině se zaměřením na děti s opožděným vývojem řeči (prostým).

Diplomová práce se skládá ze dvou částí – teoretické a praktické. Dále je rozčleněna do kapitol a podkapitol. Teoretická část vymezuje základní pojmy týkající se problematiky narušené komunikační schopnosti, kterou lze pozorovat u dětí předškolního věku, z pohledů různých autorů a porovnáním dostupných odborných

zdrojů. Empirická část diplomové práce shrnuje shromážděná data, získaná prostřednictvím dotazníku, graficky je zaznamenává, vyhodnocuje a interpretuje. Sleduje se úroveň lexikálně-sémantické jazykové roviny. Součástí diplomové práce budou návrhy opatření, které budou pojaté jako logopedická prevence a které budou zaměřeny na rozvoj lexikálně-sémantické jazykové roviny dětí předškolního věku.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Vývoj lidské řeči

Řeč je jednou z fascinujících lidských schopností. Podle Lechty (2002, s. 13) dovede člověk vědomě používat jazyk jako složitý komunikační systém znaků a symbolů ve všech jeho formách. Málokterá schopnost člověka, dodává Průcha (2011, s. 7), je tak samozřejmá, jako je schopnost dítěte naučit se jazyk a komunikovat jím.

Rozvoj lidské řeči, schopnosti dané pouze člověku, je velmi těsně svázán s rozvojem myšlení. Závisí též na správném fungování sluchového orgánu. Vyštejn (1991, s. 12) se shoduje s Lovem a Webbovou (2009, s. 27), když shodně uvádějí, že řeč je jednou z výlučně lidských schopností, která není vrozená. Člověk se jí musí učit. První slovo je netrpělivě očekáváno nejen rodiči, ale též ostatními členy rodiny. Novorozenec si na svět přináší pouze vrozenou dispozici naučit se mluvit. *Schopnost tvořit artikulovanou řeč je výsledkem nervových mechanismů, jež se v lidském mozku vyvinuly během dlouhé řady evolučních změn. V průběhu tisíciletí se v lidském mozku vytvořilo neobvyklé uspořádání nervových struktur a procesů, které vyústilo v to, co lze nazvat lidským komunikačním nervovým systémem* (Love, Webb 2009, s. 27). Autoři dále doplňují výše uvedené. Tvorba řeči vyžaduje činnost významných mechanismů na každé zásadní motorické integrační úrovni nervového systému a za zásadní označují tyto úrovně: mozkovou kůru, subkortikální jádra mozku, mozkový kmen, mozeček a míchu (Love, Webb 2009, s. 131).

Gadamer charakterizuje řeč třemi podstatnými rysy. „**Sebezapomnění**“ znamená, že si řeči obvykle vůbec nevšímáme, protože se skrze ni soustředujeme na to, co bylo řečeno. Dalším rysem je fakt, že řeč patří do „**oblasti my**“, tzn., že umožňuje rozhovor a vytváří společenství. Posledním rysem řeči je „**univerzálnost**“ – musí vyjadřovat úplně všechno (in Klenková 2006, s. 26, 27). Nezbytným předpokladem řeči, která je ve své podstatě hybným aktem, je slyšení, říká Vyštejn (1991, s. 12) a dodává, že řeč jako produkt vyšší nervové činnosti u člověka vzniká složitým procesem na základě schopnosti slyšet. Výkonnými orgány mluvené řeči jsou mluvidla, tzn. orgány, které tvoří hlas a provádějí artikulaci. Pomocí mluvidel jedinec formuje zvukovou podobu jednotlivých informačních znaků (slov, hlásek). Ferdinand in Kejklíčková (2011, s. 15) říká, že na mluvení se aktivně podílí **respirace**

(proud dýchaného vzduchu), **fonace** (tvorba zvuku mezi hlasivkami), **artikulace** (postavení mluvidel – jazyka, zubů, rtů, patra, hltanu).

Řeč je prostředek dorozumívání, kterým si jednotlivci osvojují zkušenosti a poznatky, vysvětluje Pardel (1980, s. 83). Stejného názoru je i Krahulcová (2007, s. 12), když uvádí, že řeč člověku umožňuje sdělování, vyjadřování, zobecňování a dorozumívání a dodává, že řeč je způsobem realizace jazyka, způsobem dosahování komunikačního cíle. *Forma řeči je různá, ať již psaná, mluvená nebo vizualizovaná v komunikačním prostoru. Zahrnuje řeč slovní, tak i neslovní a mimoslovní komunikační formy. Jako činnost probíhá zčásti automaticky, ale ve své podstatě je činností vědomou při formování obsahu, výběru výrazových prostředků a také modulace řeči* (Krahulcová 2007, s. 12).

Fonetická stránka řeči podle Pardela (1980, s. 83) ukazuje na to, že se řeč skládá z článkovaných zvuků (hlásek, slabik, slov), tzn. z fonémů, které jsou nositeli určitého významu. Rozeznáváme řeč **slyšenou**, **mluvenou**, **psanou**. Souvislá řeč se nazývá **monologická**, dialog naproti tomu představuje řeč **přerušovanou**. U psané řeči se rozlišuje **řeč impresivní** (čtení) a **řeč expresivní** (psaní). Vědomí a myšlení je materiálním základem řeči. Člověk věci dokáže vnímat a uchovat si nejen jejich obrazy ve formě představ, ale umí je pojmenovat a tím každá věc získává svůj znak – své pojmenování. Pardel (1980, s. 86) dále uvádí, že řeč prostupuje všemi psychickými procesy a současně jako znak předmětů, jako jejich symbol se stává regulátorem činnosti a chování člověka. Řeč má složku **receptivní** (vnímání řeči), **centrální** (porozumění řeči) a **expresivní** (vyjadřování). Expresivní řeč je posuzována po stránce **vnější** (zvukové) a **vnitřní** (obsahové). *Při hodnocení obsahové stránky řeči sledujeme úroveň slovní zásoby, schopnost vyjadřovat výstižně své myšlenky, dovednost navazovat kontakt verbální cestou, gramatickou a syntaktickou stránku řeči. Z hlediska posouzení zvukové stránky řeči se zaměřujeme na výslovnost, tempo, přízvuk, způsob užívání hlasu* (Zelinková 1994, s. 138). Termín **zevní řeč** (mluvená) používá Klenková (2006, s. 27) pro vyjádření schopnosti člověka užívat sdělovacích prostředků vytvářených mluvidly – mluvení. **Vnitřní řeč** se podle autorky rozumí chápání, uchopování a vyjadřování myšlenek pomocí slov verbálně i graficky (písmo). Řeč má podle Klenkové (2006, s. 27) složku **motorickou** (expresivní, výrazovou) a **symbolickou** (percepční, vnímavou).

Pohled na řeč z neurologického hlediska přibližuje Klenková (2006, s. 27), když cituje Šlapala: „S vytvořením druhé signální soustavy, jejímž základním elementem je slovo, souvisí také vznik a rozvoj symbolických funkcí, které v sobě zahrnují fatické funkce (nejvyšší řečové funkce), gnozii (schopnost vyšší analýzy a syntézy senzitivních i senzorických analyzátorů) a praxii (vyšší forma motorické činnosti, umožňující vykonávat složité pohybové stereotypy vytvářející se učením, cvikem a častým opakováním).“

Wund a Sovák vymezili stádia fylogenetického vývoje řeči. **Vývojová složka projevová** představuje vyjádření sebe sama. Vyšší složkou vzhledem k tomu, že lidská bytost svými projevy již ovlivňuje jiné členy skupiny, je **vývojová složka vybavovací**. V okamžiku, kdy jedinec hlasovými projevy a výrazovými prostředky sděluje obsahy vědomí (své myšlenky) a také vnímá sdělení jiných osob, se jedná o **vývojovou složku dorozumívací** (in Krahulcová 2007, s. 16). Dle Sováka jak uvádí Krahulcová (2007, s. 16), jsou první dvě složky (projevová a vybavovací) společné pro zvířata i pro člověka. U lidí jsou však tyto složky doplněny komunikací, která slouží k dorozumění. Součástí třetí složky (dorozumívací) jsou onomatopoická slova, citoslovce a také např. povely. Sovák, aj. (1966, s. 22) výše uvedená tvrzení doplňuje o fakt, že útvary vývojově nižší přetrvávají i u člověka, ovšem ve formě podstatně složitější.

Každý, kdo má vlastní děti, nebo kdo se dětem věnuje ať už profesně či amatérsky v rámci určité volnočasové aktivity, má jisté povědomí o tom, jak probíhá jejich vývoj. Je všeobecně známo, že se děti nevyvíjejí stejně rychle. Některé dítě ve věku tří let ovládá jízdu na tříkolce, ale jeho řečové dovednosti jsou na nízké úrovni a na noc ještě nosí plenu. Jiné tříleté dítě je výřečné, zvládá jednoduché básničky a nebojí se komunikovat s dětmi ani s dospělými, ale nerado kreslí, nesloží puzzle a má velké problémy s koordinací. Každý jedinec má potřebu komunikovat s okolím. Tato lidská potřeba stimuluje u dítěte rozvoj řečových dovedností. K osvojení řeči je dítě od narození stimulováno také chováním dospělých, kteří ho obklopují a kteří, až na výjimky (sluchově postižení rodiče) preferují orální způsob komunikace, tedy mluvenou řeč. Dětský vývoj probíhá často ve skocích, říká Kirbyová (2000, s. 31). Některé dovednosti zvládnou děti poměrně rychle, pak se může zdát, že poněkud stagnují, než se opět viditelně posunou ve vývoji kupředu (naučí se něco nového). Jednotlivých vývojových stádií dosahují děti různě rychle. Rozdíl je též patrný ve vývoji stejně starých dívek a chlapců. Je obecně známo, že děvčátka předškolního

věku se dokáží lépe a déle soustředit na jednu činnost než stejně staří chlapci. Kirbyová (2000, s. 32) tvrdí, že věk, kdy děti dokáží určité věci (lezení, chůze, mluvení,...), není pevně časově ohraničen. U některých dětí se zdá být doba, po kterou získávají konkrétní dovednost, delší než u jejich vrstevníků. Rozdíly v upevňování schopností a získávání dovedností jednotlivých dětí mohou mít podle Kirbyové (2000, s. 32) různé příčiny. Jsou to především prostředí, do kterého se dítě narodí a ve kterém vyrůstá, postavení v rodině, pohlaví, genetické zatížení rodiny, jazyk, společenské podmínky, kultura a další.

Vývoj řeči a komunikace je jedním z nejúžasnějších a nejdůležitějších momentů v rámci ontogeneze. Začíná novorozeneckým křikem, který není, resp. nemusí být projevem nespokojenosti, chybění něčeho (je jenom reflexní činností). Následně zvukové projevy slouží k uspokojení základních potřeb (dítě jimi spolu s řečí těla dává najevo spokojenost či nespokojenost). Postupně se řeč stává prostředkem komunikace, vztahů, spolupráce, usměrňování sociálních interakcí a zároveň také nástrojem myšlení (kolem dvou let se řeč a myšlení začínají prolínat, vzájemně se ovlivňují a podmiňují, řeč se postupně stává intelektuální a myšlení verbální). Zásadním obdobím pro vývoj řeči je období do šesti až sedmi let s tím, že nejprudší tempo je do tří až čtyř let. Raný vývoj řeči je podmíněn a ovlivněn motorikou, vnímáním a sociálním prostředím (Bednářová, Šmardová 2007, s. 28).

1.1 Podmínky správného vývoje řeči

„Když narodí se maličký, dar vidění má pod víčky, dar slyšení má v něžném oušku, dar doteku má v prstíčkách, dar chuti pozná v prvním doušku, dar vůně v prvních kytičkách. Maminko, ty k těm darům vkrátku dar řeči přidáš nemluvnátku.“ Jak poeticky, avšak velmi výstižně popsal podmínky správného vývoje řeči František Hrubín (1983, s. 11) ve své básni **Maminčin dar**, určené nejen dětem.

Předpokladem správného vývoje řeči je podle Hály a Sováka (1962, s. 173) vzájemná a přesná součinnost jednotlivých složek **reflexního oblouku** dorozumívání. Prvotní a nezbytnou podmínkou je podnětné prostředí, které ovlivňuje dítě od jeho narození. **Dostředivou část reflexního oblouku** autoři popisují jako systém analyzátorů (zrak a sluch), které zachycují a vedou dále signály řeči z prostředí do korové části analyzátorů. Signály řeči procházejí staršími podkorovými útvary, ve kterých získávají podněty citové zabarvení (citový filtr). Citová oblast hraje významnou roli v rozvoji

sociálních vztahů a tím i osobnosti. Nejsložitější analýzu a syntézu signálů řeči (porozumění řeči za pomoci myšlení a mluvení) vykonává **centrální složka v korových střediscích**. V **odstředivé části reflexního oblouku** se uplatňuje koordinující činnost motorického analyzátoru. Spolupracují zde oblasti korové s podkorovými centry a jejich drahami. *Výkonné orgány – mluvidla – uskutečňují výkon řeči, k němuž odstředivé dráhy nervové přivádějí popudy z centra* (Hála, Sovák 1962, s. 173). Uskutečňuje se tak hybný akt reflexního dějství, doplňuje Klenková (1997, s. 16) a definuje efekторы (výkonné orgány mluvené řeči) jako **řečové orgány**, které se dále dělí na **dýchací, hlasové a artikulační**. Dalším článkem reflexního oblouku je společenské prostředí, které řečový projev jedince přijímá. Pokud je řečový projev dítěte přijímán pozitivně, je dítě uspokojováno a povzbuzováno k další mluvní aktivitě. Jestli dítě zaznamenává negativní nebo žádnou reakci na svůj řečový projev, pak není jeho další vývoj ovlivněn pozitivně. *Druhá osoba přijme řečový projev dítěte, zpracuje ho, výsledkem zpracování je reakce na řeč, která má komunikační význam a zpětně ovlivňuje dítě. Reakce musí být přirozená, přiměřená situaci a pro dítě pochopitelná* (Klenková 1997, s. 16).

Vývoj řeči charakterizuje Lejska (2003, s. 94, 95) jako komplexní složitý děj, jenž probíhá v prvních letech života jedince a vyžaduje normální anatomicko-fyziologické poměry, psychologické předpoklady (pud sdělování, normální emotivitu, vloh, intelekt) a zevní předpoklady. Podmínky, které ovlivňují vývoj řeči dítěte, vytvářejí u každého jedince zcela individuální základnu tohoto vývoje. Každé dítě se vyvíjí jinak. Prodělává vlastní vývoj řeči ve všech parametrech – počátku, rychlosti vývoje, rozvoji jednotlivých složek atd. Řeč se vyvíjí na základě sluchových, zrakových a hmatových podnětů. Lejska (2003, s. 89, 90) své tvrzení doplňuje o konstatování, že vývoj řeči je spontánní proces, který je manifestován vrozeným komunikačním instinktem. Řeč jako nástroj komunikace a známka vyšší nervové činnosti se vyvíjí nezávisle na přání či vůli jedince, tzn., vyvine se vždy, pokud jsou splněny základní podmínky vývoje řeči – dostatečný sluch, nepoškozená CNS a nepoškozené zpětnovazebné mechanismy, nepoškozené fonační a artikulační ústrojí (mluvidla) a pokud se jedinec nachází v dostatečně podnětném mluvícím prostředí. Jako velmi složitý proces, který neprobíhá samostatně, popsala později vývoj řeči Klenková (2006, s. 63). Říká, že je ovlivňován vývojem sensorického vnímání, vývojem motoriky a myšlení. Nezastupitelný vliv na vývoj řeči dítěte má jeho socializace. Autorka své tvrzení dále doplňuje o **vnitřní a vnější faktory** ovlivňující vývoj řeči.

Shoduje se tak s Lejskou (2003), když uvádí: „Z vnitřních faktorů jsou podstatné vrozené předpoklady a nadání pro řeč, zdravý vývoj sluchového i zrakového analyzátoru, nepoškozená centrální nervová soustava a mluvní orgány, dobrý celkový fyzický i duševní vývoj, uspokojivý vývoj intelektu. Z vnějších faktorů, ovlivňujících vývoj řeči, je to celkový vliv prostředí a výchovy, hlavně množství a přiměřenost podnětů, stimulace dítěte ke komunikaci“ (Klenková 2006, s. 63). Téměř shodně definuje podmínky správného vývoje řeči Jedlička (2007, s. 94), který dodává, že je třeba normálního intelektu a vrozeného nadání pro jazyk.

1.2 Ontogeneze řeči

„Individuální vývoj organismu od oplození až do zániku“, takto vysvětluje pojem ontogeneze Dvořák (1998, s. 116). Průcha (2001, s. 146) doplňuje Dvořákovu definici o konstatování, že se jedná o proces tělesného a duševního vývoje jedince v průběhu života. *Pro pedagogiku je nejdůležitější proces vývoje člověka zkoumaný ontogenetickou psychologií (vývojovou psychologií). Vývoj psychiky postupuje v několika stádiích: prenatalní období; rané dětství; předškolní věk; školní věk; adolescence; dospělost; stáří* (Průcha 2001, s. 146). Lechta (1990, s. 37) shrnuje výše uvedená tvrzení a říká, že vývoj komunikační schopnosti patří k nejpozoruhodnějším procesům v životě člověka. Vývoj řeči je oddělený jednotlivými po sobě jdoucími stádii a souvisí s ostatními vývojovými činiteli. „Přestože můžeme ontogenezi lidské řeči oddělovat jistými mezníky, hranice mezi jednotlivými obdobími nejsou výrazné, jsou relativně dobře oddělitelné především z hlediska individuálního vývoje konkrétního dítěte.“, dodává Lechta (1990, s. 37).

Pro účely této diplomové práce je dále podrobně rozpracována ontogeneze lidské řeči v prvních sedmi letech života dítěte. Než začneme podrobněji zkoumat vývoj dětské řeči, je třeba se krátce zmínit o fylogenetickém vývoji. Z hlediska fylogenetického existuje v historii vývoje člověka několik základních zlomů, konstatuje Jedlička (2007, s. 93), které vyvolaly v jedincích potřeby komunikovat. Prvním důležitým momentem bylo období (asi před 18 mil. lety), kdy předek člověka opustil koruny stromů a začal se pohybovat po zemi. Následuje období (asi před 2 mil. lety), kdy náš prapředek začíná používat první nástroje. Člověk se sdružuje do tlupy, nepřežívá již individuálně. Socializace, která úzce souvisí s potřebou sdělování a dorozumívání, spadá do období asi před 800 tis. lety.

„Mezi jednotlivými stádii vývoje řeči jsou jen nevýrazné hranice.“, říká Klenková (1997, s. 11) a dodává, že žádné stádium nemůže dítě vynechat, musí projít všemi obdobími. Je důležité vědět, že ve vývoji řeči může docházet jak k obdobím akcelerace, tak k obdobím retardace ve vývoji. Individuální může být pouze trvání jednotlivých stádií. Ve starších odborných zdrojích a pojednání se hovořilo o počátku dětské řeči až ve chvíli, kdy dítě začne vyslovovat svá první slova, vysvětluje Průcha (2011, s. 35), jimž dospělí rozumí. K tomu dochází, s velkými individuálními odchylkami, obvykle kolem 18. měsíce života dítěte. *Dnes se v psycholingvistickém bádání uznává, že počátek vývoje dětské řeči nastává nejen v prvních hodinách po narození jedince, ale kořeny tohoto vývoje lze dokonce identifikovat již v prenatálním období.* Průcha (2011, s. 36) podotýká, že nitroděložní období nebývá obvykle v monografiích o dětské řeči popisováno, ačkoliv je prokázáno. Komunikace mezi matkou a nenarozeným dítětem existuje již v době těhotenství (Lechta 2002, Vágnerová 2005, Kejkličková 2011 a další autoři). Již v období prenatálního vývoje můžeme zaznamenat jisté známky komunikace. Vágnerová (2005, s. 66) připomíná, že mezi matkou a plodem se v tomto období vytváří určitý komunikační systém, v němž je podíl matky bohatší a diferencovanější. Aktivním účastníkem komunikace je také plod. Na různé podněty reaguje specifickým způsobem a tím informuje o svých pocitech, resp. potřebách. Verny in Vágnerová (2005, s. 66, 67) rozlišuje tři druhy komunikace mezi matkou a plodem. **Fyziologickou komunikaci** zprostředkovává krev procházející placentou. **Smyslová komunikace** znamená reakci plodu na některé smyslové podněty, např. masírování břicha matky. Reaguje též na matčin hlas. Komunikační význam **emočního a racionálního postoje matky k plodu** spočívá v tom, že matka na budoucí miminko soustředí svou pozornost, myslí na něj, prožívá nějakým způsobem jeho existenci. Stejný názor vyslovuje Lechta (2002, s. 37), když cituje Dosužkovou: „V nitroděložním životě komunikuje plod s matkou cévní cestou (výměna látek a vnitrosekreční vlivy, jež si matka neuvědomuje) a později i pohyby celého těla, které si už matka uvědomuje.“ Ontogenezi v prvních stádiích vývoje plodu během nitroděložního života Kejkličková (2011, s. 19) srovnává s urychlenou fylogenezí. Do značné míry se ve vývoji plodu opakují nejdůležitější anatomické změny, které vznikaly během dlouhého vývoje našich předků. Plod prochází stádii vodních živočichů a rozvoj jednotlivých orgánů postupuje zhruba jako ve fylogenetickém vývoji trvajícím miliony let.

Vágnerová (2005, s. 67) shrnuje prenatalní vývoj lidského plodu takto: *„Trvá devět kalendářních měsíců. V tomto období se vytvářejí všechny potřebné předpoklady pro budoucí samostatný vývoj plodu. Plod je velice brzy aktivním organismem, který je schopen nejjednodušších forem učení a jehož projevy jsou již v této době individuálně specifické. Dovede diferencovaně reagovat na různé smyslové podněty, především taktilně-kinestetické a sluchové. Pro rozvoj plodu je důležité spojení s mateřským organismem.“* V současnosti někteří odborníci doporučují těhotným ženám cíleně komunikovat se svým nenarozeným dítětem, neboť jak uvádí Langmeier a Krejčířová in Průcha (2011, s. 37), dítě je schopno na matčin hlas a její neverbální komunikační aktivity reagovat. Výše uvedené svědčí o tom, že procesy paměti a učení mají velký význam pro vývoj řeči a komunikaci dítěte, a to již v prenatalním životě. Průcha (2011, s. 37) dodává, že o to více a mnohem intenzivněji se schopnost učení a využívání zkušenosti rozvíjí u dětí po narození.

„Začátku vlastní řeči vždy předchází přípravná období“, vysvětluje Klenková (1997, s. 11), *„která nejsou časově přesně oddělena, vzájemně se prolínají. Stádia vývoje řeči se dělí na „přípravné“ („předřečové“) období a na vlastní vývoj řeči, tj. vývoj řeči v pravém smyslu slova.“* Je nutné mít na paměti, říká Vyštejn (1991 s. 18), že vývoj dětské řeči neprobíhá izolovaně, je v přímé souvislosti s vývojem psychiky. Ve „zdravém těle a ve zdravém duchu“ jsou ty nejlepší předpoklady pro správný a bezproblémový vývoj řeči dítěte.

Předřečové období

Začátkům vlastní řeči předchází celá řada přípravných období – předstupňů řeči. Teprve potom začíná (duševně a tělesně) zdravé dítě mluvit. Sovák, aj. (1966, s. 32) hovoří o období 1. roku života. Jednotlivá období vývoje řeči nastupují hned po narození dítěte. Nejsou přesně časově oddělena, navzájem se prostupují a probíhají i vedle sebe. Lechta (2002, s. 36) nazývá úroveň řečového vývoje od narození do dovršení 1. roku života **neverbální (předverbální) úrovní**. Je třeba vysvětlit rozdíl mezi předverbálními a neverbálními projevy. Lechta dále říká, že předverbální projevy se úžeji vážou na budoucí slovní mluvenou (zvukovou) řeč, tedy na budoucí řečená slova dítěte. Zatímco neverbální projevy zahrnují širší škálu, která obsahuje nezvukové i zvukové projevy. *Kromě toho je velice důležité, že neverbální komunikace přetrvává i později, v různých formách projevů i po celý život, zatímco předverbální projevy budou vzápětí vystřídány verbálními projevy.* V rámci procesu komunikace mezi

dítětem a jeho okolím můžeme pozorovat u dítěte neverbálně-předverbální projevy, u dospělých jde o neverbálně-verbální projevy. Typickou ukázkou předverbální komunikace u novorozence je podle Lechty (1990, s. 39) somatosenzorická simulace, tj. bohatá škála dotyků a občasná změna polohy dítěte. Zdravý novorozenec je již 3 hodiny po porodu schopný jakési interakce ve formě zrakového kontaktu. Damborská in Lechta (1990, s. 39) dokonce uvádí, že několik hodin staré miminko je schopné sledovat tvář matky a otáčet hlavu za příjemnými zvuky. Novorozenec vydrží delší dobu naslouchat lidskému hlasu – především vysokému ženskému – matčinu, doplňují výše uvedená tvrzení Matějček a Lamgmeier in Lechta (1990, s. 39). Sacími pohyby odpovídá třítýdenní kojenec na matčin hlas, který upřednostňuje před ostatními zvuky, uzavírá Zellerová in Lechta (1990, s. 39). Většina autorů – Klenková (1997), Dvořák (1998), Slowík (2007), Bytešníková (2007) a další nazývá období od narození do 1 roku přípravným (předřečovým) obdobím (stádiem) vývoje řeči. Klenková ve své publikaci z roku 2006 označuje toto období jako předběžné stádium vývoje řeči a Průcha (2011) ho definuje jako počáteční stádium vývoje řeči, které dále dělí na **receptivní a produktivní vývoj**.

Období novorozeneckého křiku

Lechta (2002, s. 38) se odkazuje na Budu, který uvádí, že vývoj různých neverbálních kanálů začíná již v prvních týdnech života dítěte. Neverbální komunikace s novorozencem se realizuje především v oblasti taktilní a vestibulární. Jedná se o somatosenzorickou stimulaci – bohatou škálu dotyků a občasnou změnu polohy, dodává Damborská in Lechta (2002, s. 38). I kojení je Damborskou považováno za komunikaci, při které dohází u dítěte k hromadění příjemných pocitů a zážitků. Také Buda in Lechta (2002, s. 38) hovoří o komunikaci na základě tělesného kontaktu při kojení, přebalování, koupání a něžné hře jako o první variantě neverbální komunikace, která se rozšiřuje, vyvíjí a dále diferencuje paralelně s rozvojem schopnosti vnímat. Různí autoři uvádějí různou délku tohoto období, většinou se však shodují na rozmezí od narození do konce druhého měsíce, tedy do 8. až 10. týdne života. Prvním projevem novorozence je křik. Sovák (1966, s. 32), Klenková (1997, s. 11), Bytešníková (2007, s. 74) a další ho nazývají **hlasovým reflexem**, který je řízený mozkomíšním ústředím pro dýchání. Klenková (1997, s. 11) dále vysvětluje, že takto reaguje novorozené dítě na změnu prostředí, teplo okolí a krevního oběhu. *Po prvním vdechu následuje výdech, který je doprovázen hlasem* (Bytešníková 2007, s. 74).

Odborníci se shodují na tom, že se jedná o křik krátký, jednotvárný a nevýrazný co se týká výšky a barvy hlasu s malým hlasovým rozsahem. Lejska (2003, s. 91) je stejného názoru, říká, že centrální a periferní mechanismy jsou připraveny již při narození. Libost a nelibost vyjadřuje novorozenec později, přibližně kolem 6. týdne. Lejska (2003, s. 91) tvrdí, že podle odchylek od standardního novorozeneckého křiku lze časně rozpoznat některá poškození CNS.

Období broukání

Citové zabarvení získává křik zhruba po 6. týdnu. Postupným vyzríváním nervových drah citlivosti se mění charakter dětského křiku, uvádí Sovák, aj. (1966, s. 32). Odborníci, např. Klenková (1997), Lejska (2003), Bytešnicková (2007), Jedlička (2007), Kejkličková (2011), Slowík (2007), nazývají toto období mezi 2. a 4. měsícem **broukáním**. Hlasové projevy dítěte nabývají afektivního kladného zabarvení, říká Bytešnicková (2007, s. 74), dítě vyjadřuje libé pocity křikem, který má měkký hlasový začátek. Autorka dále hovoří o tzv. přivolávání, tedy křiku, který se stává prostředkem k uspokojování akutních potřeb dítěte. Hlasový projev dítěte se stále zdokonaluje (zjemňuje). Miminko se začíná usmívat, když je spokojené, brouká si, tím tvoří zcela náhodné spontánní zvuky, které nejsou ovlivňovány vůlí jedince. Dítě experimentuje s mluvidly, a tak vytváří nekonečnou škálu zvuků. Lejska (2003, s. 91) upozorňuje na fakt, že tímto obdobím procházejí všechny děti, tedy i děti sluchově postižené. Experimentaci s vlastním hlasem popisuje Vágnerová (2005, s. 94) jako **kruhovou reakci**, kdy dítě poslouchá svůj vlastní hlasový projev, který je pro něj zajímavý, a proto ho mnohokrát opakuje. Z původního křiku se postupně stává přivolávání, tzn. prostředek na uspokojování aktuálních potřeb. Lechta (2002, s. 40) hovoří o **komunikačním křiku**.

Období pudového žvatlání

S obdobím křiku se prolínají začátky žvatlání, konstatuje Sovák (1966, s. 33). Někteří publikující autoři období **pudového žvatlání** ztotožňují s obdobím broukání, např. Lejska (2003, s. 91). V časovém vymezení období tohoto vývojového stádia se odborníci různí. Klenková (1997, s. 12) uvádí 6. až 8. měsíc. Podle Lejsky (2003, s. 91) trvá období broukání a žvatlání od 7. týdne až do 9. měsíce. Kejkličková (2011, s. 20) nerozděluje žvatlání na dvě období (pudové, napodobivé), ale píše o období mezi 4. až 6. měsícem. Dítě si zpěvavě žvatlá a zvuky, které tak vznikají,

se podobají hláskám lidské řeči. Tyto žvatlavé zvuky se vyskytují jako pudový projev u dětí všech národů i ras, u dětí, které slyší i u neslyšících miminek. Sovák (1966, s. 33) dodává, že byly označovány jako tzv. **prahlásky** a vysvětluje, že jde o hru s mluvidly provázenou hlasem. Vytváří se tak **primární (motoricko-kinestetický) okruh řeči**. O experimentaci dítěte s mluvidly, jenž probíhá mezi 3. a 4. měsícem hovoří rovněž Lechta (2002, s. 40, 41), který připomíná, že pudovým žvatláním (**babblingem**) kojenec začíná odpovídat na oslovení a dokonce se snaží vyprovokovat své okolí ke komunikaci. Ve 4. až 6. měsíci dítě pozorněji reaguje na známé hlasy, především na hlas matky. Bytešníková (2007, s. 75) shodně se Sovákem uvádí, že se zatím nejedná o vědomou sluchovou kontrolu, proto tato fáze vývoje řeči probíhá u slyšících i neslyšících dětí. Vyštejn (1991, s. 15) se odkazuje na Ohnesorga a říká, že jádrem hlasových projevů dítěte bývá samohláskový prvek připomínající a, nebo e. Z prvků souhláskových jde nejčastěji o retoretné hlásky, vznikající přibližováním a oddalováním rtů, např. ebebe, bababa. Dítě vydává též hrdelní zvuky, protože leží na zádech a dosud nepevné artikulační svaly se mírně svažují do hrtanu. *Často tyto tzv. zvučky vznikají tím, že vzduchový proud rozráží sliny, které se nahromadily nad jícnem (gagaga, grrr). Při tom se též zvuk nebo skupina zvuků opakuje několikrát za sebou* (Vyštejn 1991, s. 15).

Období napodobivého žvatlání

Při žvatlání začíná dítě napodobovat zvuky, které samo produkuje, ale také zvuky vydávané jinými osobami. Sovák (1966, s. 34) hovoří o druhé fázi stádia žvatlání – o napodobovacím žvatlání. Vytváří se tzv. **sekundární okruh řeči – motoricko-kinesteticko-akustický okruh**. Dítě napodobuje zvuky mateřské řeči a tím získává základní zvukově hláskový materiál pro výstavbu mateřského jazyka. Dokáže již měnit výšku, sílu i melodii hlasu. Postupně se začínají uplatňovat modulační faktory řeči. Zbytky žvatlání doznívají ještě velmi dlouho, dodává Sovák (1966, s. 34). Napodobujícím žvatláním, tzv. **lallingem** Lechta (2002, s. 41) označuje vývojovou fázi trvající od 6. do 8. měsíce, kdy se dítě snaží „odezírat“ pohyby mluvidel a kdy vědomě zapojuje sluchovou i zrakovou kontrolu. Bytešníková (2007, s. 75) se shoduje s Lechtou v časovém vymezení období (6. až 8. měsíc života dítěte), kdy dochází k opakování hláskových skupin, které označuje jako **fyzilogická echolálie**. Zdůrazňuje, že právě toto období je důležité z hlediska možnosti rozpoznání sluchové vady, poněvadž napodobivé žvatlání se vyskytuje pouze u slyšících dětí. Děti se sluchovým postižením

právě v tomto období žvatlat přestávají. Zdravé děti zvládají mezi 7. a 10. měsícem sloučit samohlásku se souhláskou, což vyžaduje přesně synchronizovat otevírání a zavírání rtů s činností hlasivek a pohybem jazyka. Tuto etapu vývoje dětské řeči nazývá Kejklíčková (2011, s. 20) **stádiem opakování**, kdy slyšící dítě napodobuje své vlastní zvuky a též zvuky ze svého okolí. *A tak původní vlastní spontánní zvukové projevy začne dítě měnit a uzpůsobovat podle slyšeného, tudíž podle svého mateřského jazyka. Tím získává, hromadí a fixuje stereotypy pro budoucí výstavbu své mluvy v mateřském jazyce.*

Období rozumění řeči

Období, kdy dítě začíná řeči rozumět, se prolíná s předchozím obdobím a předchází vlastnímu vývoji řeči. Sovák (1966, s. 34) říká, že dítě sice ještě samo nemluví, ale začíná reagovat na řeč, kterou produkuje jeho nejbližší okolí. V této etapě se výrazně rozvíjejí citové vztahy. V prvním roce života začíná dítě též některým slovům rozumět, vysvětluje Vyštejn (1991, s. 15). Ve skutečnosti ještě nejde o chápání smyslu slova, ale o prosté sdružování zvuků s konkrétními jevy. Dítě se samo snaží o vlastní verbální projev. Vyštejn (1991, s. 15) cituje Příhodu: „*Vývoj dítěte k prvnímu slovu, pronesenému se vztahem k nějaké činnosti, k určité situaci, k předmětu nebo k jeho některému znaku, je velmi složitý a znenáhly. Je částí celkového růstu, percepce, experimentace, hry, emočních a společenských vztahů. Ve svém broukání vysloví již dítě sta „pseudoslov“, nežli řekne první skutečné slůvko.*“ **Stádium jednoslovné věty** nebo též **stádium slovověty** – takto nazývá Vyštejn (1991, s. 15) období nastávající kolem oslavy 1. narozenin dítěte. V 1. roce se děti začínají „vyjadřovat“ pomocí jednotlivých slov, tzv. **holofrází**, které mají nějaký význam, i když často ještě nepřesný a do značné míry generalizovaný (Vágnerová 2005, s. 96). Lejska (2003, s. 91) hovoří o počátečním rozumění a napodobování řeči, které u dítěte probíhá v období od 8. měsíce do 1 roku věku. Tvrdí, že první aktivně pronesená slova, která obsahují samohlásku „a“ a 2 stejné souhlásky (exploziv „p, b, m“) prvního artikulačního okrsku, se objevují kolem 12. až 18. měsíce. Lejska toto období definuje jako období prvních slov na rozdíl od Bytešníkové (2007, s. 76), která mluví o posledním přípravném období, jež předchází vlastnímu vývoji řeči.

Vývoj řeči v pravém slova smyslu podle Lechty (2002, s. 45) nastává po završení 1. roku, kdy se objevuje první slovo. Autor za klíčové aktivity považuje osvojování jazykových rovin mateřského jazyka, tedy foneticko-fonologické, lexikální, gramatické,

sémantické a pragmatické. Prvními osvojovanými slovy v dětském slovníku jsou podstatná jména a onomatopoeia (citoslovce). Z výše uvedeného vyplývá, že většina publikujících autorů shodně vymezuje období okolo 1 roku tzv. končícím předřečovým obdobím a začátkem vlastního vývoje řeči. Lechta a kol. (2003, s. 32) nazývá celé tzv. předřečové období, tj. od narození do prvních 12 měsíců života dítěte, obdobím **pragmatizace**. *Další vývoj řeči je výsledkem interakce vrozených dispozic a učení, je závislý na kvalitě stimulace* (Vágnerová 2005, s. 99).

Vlastní vývoj řeči

Vlastní vývoj řeči se datuje obvykle od dovršení 1. roku života. Nepostupuje rovnoměrně a u různých dětí probíhá různě. Vývoj řeči se váže na vlivy prostředí, na tělesnou i duševní kondici dítěte i na vzájemné citové vazby s rodinou. Sovák (1966, s. 35) říká, že **práh pochopení** podle reflexní teorie znamená sdružení slyšeného výrazu s určitým konkrétním jevem. **Prahem proslovení** autor míní osvojení pohybově artikulačního celku řízeného pohybovým i sluchovým smyslem (sekundárním okruhem motoricko-kinesteticko-kustickým).

Uvádíme čtyři fáze vlastního vývoje řeči dle Sováka (1966, s. 35–37): **Stádium emocionálně volní** je počátečním obdobím, kdy primitivní mluvní projevy jsou výrazem vzrušení a přání dítěte. **Stádium asociačně reprodukcí** znamená reprodukování jednoduché asociace. *Reflexologicky jde o vytváření dalších spojení přenášením (čili transferem) označení na jevy analogické. Zůstává ještě spojení výrazu s konkrétním jevem, čili řeč je ještě na úrovni prvosignální. Vznikají začátky větného vyjadřování i základ pro pozdější zobecňování* (Sovák 1966, s. 35, 36). **Stádium logických pojmů** se objevuje začátkem 3. roku. Reflexologicky tato etapa znamená začátky přechodu z první do druhé signální soustavy. Dítě ještě komolí výrazy, opakuje začátky slov, přeřikává se atd. Toto období vývojových potíží někteří autoři označují jako **fyzilogickou koktavost**, kterou dítě většinou překoná úspěšně a bez dalších následků. Lechta (2002, s. 48) stejně jako Sovák vyslovuje obavy o děti, které procházejí tímto obdobím. Jedná se o období fyziologických těžkostí v řeči, začíná období zvýšeného nebezpečí vzniku koktavosti (zadržávání, vícenásobné opakování slabik či slov apod.). **Stádium intelektualizace řeči** začíná přibližně od 4. roku. Jedná se o proces, jímž se postupně zpřesňuje obsah slov i gramatických forem. Celé toto stádium Sovák, aj. (1966, s. 36) dále dělí na období tzv. **věcné (substanční)**, kdy si dítě všímá předmětů a osob. Nastupuje období **činnostní (akční)**, v němž dítě začíná

označovat děje. A poslední fází je období **vztahové (relační)**, kdy dítě sleduje i vlastnosti a vzájemné vztahy. Jako první začíná užívat podstatná jména, pak slovesa, přídavná jména a ostatní slovní druhy. Slovní zásoba roste nerovnoměrně. Sovák, aj. (1966, s. 36) uvádí 50 výrazů kolem 1,5 roku, 400 slov kolem 2. roku a dodává, že slova ve slovníku dítěte přibývají rychle. Každý lidský jedinec prochází individuálním vývojem řeči, při kterém se od průměru do určité míry přirozeně odchyluje, říká Slowík (2007, s. 87), který se ve svém přehledu ontogeneze lidské řeči odkazuje na Kocurovou. Jeho dělení vývoje řeči se shoduje se Sovákovým. Užívá stejné pojmenování a shoduje se i v časovém vymezení jednotlivých stádií vlastního vývoje řeči.

Lejska (2003, s. 91–93) popisuje vlastní vývoj řeči jako jednotlivá období takto: **Období prvních slov** (12 až 18 měsíců). Tvrdí, že dítě má při dovršení 1 roku života produkovat alespoň 2 slova např. mam, bab, pap apod., později mama, baba, papa. **Období jednoslovných vět** (kolem 18 měsíců). Dítě aktivně používá přibližně 20 slov a rozumí jednoduchým příkazům. **Období segmentace a sémantizace** (18 až 24 měsíců). Jedinec více rozumí, než mluví, používá podstatná jména a citoslovce, která nahrazují slovesa (bác, ham, papa,...). Nastává první období otázky „Co to je?“ **Období lexemizace** (2. až 3. rok). Dochází k rozšiřování slovní zásoby, ohýbání slov (především podstatných jmen), později sloves. Tříleté dítě vytváří několikáslovné věty, které tvoří zhruba z 1000 slov. **Období gramatizace** (3. až 4. rok). Nastupuje etapa, kdy dítě používá většinu slovních druhů, zná pojem JÁ, používá všechny slovesné časy, začíná používat podmiňovací věty a chápat abstrakci slov. V tomto věku hovoří Lejska (2003, s. 92) o druhém období otázky „Co to je?“, „Proč“. Dítě očekává odpověď, navazuje a udržuje konverzaci. **Období intelektualizace** (4. až 6. rok). V této fázi vývoje řeči dítě plně zvládá řeč suprasegmentálně i segmentálně, zná gramatiku jazyka a umí ji dodržovat, opakuje melodii. Aktivní slovník obsahuje 2500 až 3000 slov. V řečové produkci mohou ještě přetrvávat chybné fonetické realizace náročnějších hlásek, např. hlásky r, ř, nebo sykavek. **Období fixované řeči** (po 6. roce). Řeč odpovídá řeči dospělého. Trvale se rozšiřuje slovní zásoba a tím se zdokonaluje komunikační schopnost již předškolního dítěte. Lechta a kol. (2003, s. 33, 34) vymezuje jednotlivá stadia vlastního vývoje řeči shodně s Lejskou (2003, s. 91–93). Uvádí též shodná časová vymezení období sémantizace, lexemizace, gramatizace a intelektualizace.

Vývoj řeči v prvních třech letech je u děvčátek v průměru rychlejší než u chlapců, definuje Kejklíčková (2011, s. 21) **období rozumění řeči**, resp. chápání některých slov, vět, výzev. *Kolem třetího roku začíná dítě chápat logiku pojmů. Období naléhavých otázek* a potřeba sdělování a vzájemné komunikace se u dítěte dostavuje okolo 4. roku. *Postupně narůstá slovní zásoba a vyjadřovací schopnosti dítěte se prudce rozvíjí.* Kolem 1,5 roku používá dítě průměrně 50 výrazů, ve 2 letech už 400, ve 3 letech přibližně 100 slov a u šestiletého dítěte činí slovní zásoba zhruba 3500 pojmů. Mezi 4. a 6. rokem se kromě rychlého nárůstu slovní zásoby zpřesňuje řeč. Míží dysgramatismy a objevují se vlastní logicky tvořená pojmenování nebo popis děje. Kejklíčková (2011, s. 21) uvádí, že kolem 5. roku si většina dětí osvojí výslovnost i nejobtížnějších hlásek české řeči – r a ř. Mezi 5. a 6. rokem se postupně dokončuje proces vývoje fonemické diferenciacce (Lechta 2002, s. 50).

1.3 Terminologické vymezení komunikace

Schopnost komunikovat je životně důležitý proces pro existenci nejen jednotlivce, nýbrž pro fungování celé společnosti. Jde o vzájemnou interakci individuů, společné sdílení, plánování či rozhodování. Bez komunikace je každá společnost, organizace, komunita či spolek nefunkční. Není schopná existence, natož dalšího vývoje a přežívání. V odborné literatuře se setkáváme s různými definicemi „komunikace“, na které upozorňuje Bytešníková (2007, s. 59). Odkazuje na Vybírala, jenž charakterizuje komunikační proces jako proudění informací z jednoho bodu k druhému, nebo jako přenos či vytváření znalostí. Autorka dále zmiňuje Defleura, Ballovou-Rokeachovou, kteří za komunikaci považují snahu vyvolat v druhých představu významů na základě jazykových pravidel spojujících symboly a významy. Bytešníková (2007, s. 59) upozorňuje na odborný názor Kocurové, která říká, že komunikace je sociálněpsychologický jev a že problematika lidské komunikace je řešena i na půdě jazykovědy, psycholingvistiky, sociolingvistiky, etnologie, kulturní a sociální antropologie a dalších oborů, např. pedagogických a speciálněpedagogických. Bytešníková (2007, s. 60) cituje Volka: *„Komunikace jakéhokoliv typu zahrnuje znaky a kódy, přičemž znaky jsou chápány jako artefakty nebo jednání, která se vztahují k něčemu jinému než k sobě, tj. jedná se o označující konstrukty. Kódy jsou systémy, do kterých jsou znaky organizovány a ovlivňují v jejich rámci to, jak mohou být jednotlivé znaky k sobě vztahovány. Znaky a kódy jsou produkovány pro druhé, tzn., že vysílání i přijímání znaků a kódů je postaveno na existenci sociálních vztahů.*

Komunikace je centrálním bodem života naprosto každé kultury. Je třeba vycházet z poznání, že bez komunikace každá kultura zaniká, respektive, že je těžké bez její existence vůbec hovořit o kultuře. Na základě těchto charakteristik lze komunikaci vymezit v nejzákladnější podobě jako sociální interakci uskutečňovanou prostřednictvím sdělení.“ Komunikaci lze v obecné rovině chápat dle Klenkové (2006, s. 26) jako složitý proces výměny informací, jehož základ tvoří čtyři stavební prvky, které se navzájem ovlivňují. Jedná se o komunikátora (zdroj informací), komunikanta (příjemce informací), komuniké (obsah sdělení) a komunikační kanál (cesta sloužící k předávání informací). Podle Nebeské, z jejíž definice řečové komunikace vychází Neubauer (2007, s. 23), jde o komplexní proces, na kterém se podílejí ve vzájemné podmíněnosti vrozené předpoklady užívání jazyka, učení a faktory aktuálně působící v komunikační situaci. Neubauer (2007, s. 23) dále shrnuje, že řečová komunikace v tomto pojetí zahrnuje produkci a recepci řeči a že adekvátní užívání komunikačních schopností je podmíněno kognitivními procesy především v oblasti paměti a pozornosti a též intelektovými schopnostmi. Proces tvorby a užití jazykového kódu je také závislý na schopnosti učení se novým informacím a na intaktních cerebrálních funkcích (Neubauer 2007, s. 23). Schopnost komunikovat podle Vágnerové (2005, s. 153) výrazně ovlivňuje vývoj vztahu dítěte s matkou a dalšími členy rodiny. Verbální komunikace je jedním z obecných předpokladů emancipace. Dítě opouští pasivně-receptivní pozici a stává se aktivnějším, samostatně komunikujícím subjektem, který lépe rozumí svému okolí, dodává Vágnerová (2005, s. 153) a doplňuje výše uvedené o skutečnost, že schopnost verbálně komunikovat je podmínkou vzniku diferencovanějších sociálních kontaktů. Vágnerová (2005, s. 153) konstatuje: *„Komunikace je řečí o něčem. Verbální sdělení má nějaký obsah, který může být pro mluvčího, resp. pro příjemce důležitý. Verbální komunikace bývá obsahově bohatší než neverbální, poskytuje více informací. Je nezbytná i pro socializaci, pro vysvětlení norem chování, rozdílů jednotlivých rolí atd. Verbální komunikace je kompetencí, která umožňuje informace sdělovat i poskytovat.“*

Komunikační kompetence dítěte předškolního věku

V kapitole komunikační kompetence shrneme klíčové kompetence dětí předškolního věku, zaměříme se především na „komunikativní kompetence“, uvedené v Rámcovém vzdělávacím programu předškolního vzdělávání (Smolíková 2004).

Kompetence jsou soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince. Představují činnostně zaměřené a prakticky využitelné výstupy, které se propojují a doplňují, čímž se postupně stávají složitějšími a tím i využitelnějšími, jsou tedy univerzálně použitelné. *Jejich osvojování je proces dlouhodobý a složitý, který začíná v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání a postupně se dotváří v dalším průběhu života. Klíčové kompetence tak získávají ústřední pozici v rámcových vzdělávacích programech* (Smolíková 2004, s. 11). Pro etapu předškolního vzdělávání jsou za klíčové považovány kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální a kompetence činnostní a občanské. Předpokládá se, že dítě ukončující předškolní vzdělávání ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog. Dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky, např. řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod. Dále se dokáže domluvit pomocí gest i slov, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci. V běžných situacích komunikuje bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými. Chápe, že být komunikativní, vstřícný, iniciativní a aktivní je výhodou. Budoucí školák ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní, průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím. Umí využít informativní a komunikativní prostředky (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální techniku, telefon atd.), se kterými se běžně setkává. Ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že se je v budoucnu může naučit. Dítě mezi 6. a 7. rokem má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku (Smolíková 2004, s. 13).

Vzdělávací obsah je v RVP PV uspořádán do pěti vzdělávacích oblastí. Jedná se o oblast biologickou, psychologickou, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální (Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost a Dítě a svět). *Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou zpracovány tak, aby byly pro pedagoga srozumitelné a aby s jejich obsahem mohl dále pracovat. Každá oblast zahrnuje tyto vzájemně propojené kategorie: dílčí cíle (záměry), vzdělávací nabídku a očekávané výstupy (předpokládané výsledky)* (Smolíková 2004, s. 15). V oblasti Dítě a jeho psychika je dále rozpracována tzv. „podoblast“ **jazyk a řeč**. Záměrem vzdělávacího úsilí předškolního pedagoga v této oblasti je podporovat pohodu,

psychickou zdatnost a odolnost dítěte, rozvoj jeho intelektu, **řeči a jazyka**, poznávacích procesů a funkcí, jeho citů i vůle, stejně tak i jeho sebepojetí a sebenahlížení, jeho kreativity a sebevyjádření, stimulovat osvojování a rozvoj jeho vzdělávacích dovedností a povzbuzovat je v dalším rozvoji, poznávání a učení.

Učitelka v mateřské škole se zaměřuje především na rozvoj komunikačních dovedností předškolního dítěte – na rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností **receptivních** (vnímání, naslouchání, porozumění) i **produktivních** (vyslovování, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování). Dále rozvíjí komunikativní dovednosti (verbální i neverbální) a kultivovaný projev. Podporuje u dětí předškolního věku osvojování si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní, rozvíjí zájem o psanou podobu jazyka i další formy verbálního i neverbálního sdělování formou výtvarné, hudební, pohybové či dramatické činnosti. Vzdělávací nabídka je v mateřských školách velmi široká, zahrnuje především artikulační, řečové, sluchové a rytmické hry, hry se slovy, slovní hádanky, vokální činnosti. Učitelky v mateřských školách vedou s dětmi společné diskuse, rozhovory, individuální i skupinové konverzace, např. společné vyprávění zážitků a příběhů, dále pak vyprávění podle skutečnosti i podle obrazového materiálu, podle vlastní fantazie, sdělování slyšeného druhým apod. Učí děti komentovat vlastní zážitky a aktivity, vyřizovat vzkazy a zprávy. Podporují děti v samostatném slovním projevu na určité téma. Přednes, recitace, dramatizace a zpěv jsou ve školkách zařazovány do každodenních řízených kolektivních činností. V rámci předškolní přípravy na vstup do základní školy jsou děti v posledním roce docházky do MŠ vedeny též ke grafickému napodobování symbolů, tvarů, čísel, písmen atd. Na konci předškolního období, tj. před nástupem do školy by dítě podle RVP PV mělo správně vyslovovat, ovládat dech, tempo i intonaci řeči, pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno, vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách. Mělo by vést rozhovor, naslouchat druhým, vyčkat, až druhý dokončí myšlenku, sledovat řečníka i obsah a ptát se. Předškolák se měl domluvit jak slovy, tak i gesty. Měl by umět v určitých situacích improvizovat. Dále porozumět slyšenému (zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat jej ve správných větách, formulovat otázky a odpovídat na ně). Předškolní dítě by mělo zvládnout naučit se z paměti krátké texty (reprodukovat říkanky, písničky, pohádky, zvládnout jednoduchou dramatickou úlohu apod.), sledovat a vyprávět příběh nebo

pohádku, popsat situaci (skutečnou i podle obrázku). Mělo by mít zájem učit se nová slova a aktivně je používat (ptát se na slova, kterým nerozumí). Šesti až sedmileté dítě by mělo sluchově rozlišovat začáteční a koncové slabiky a hlásky ve slovech, poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma a antonyma, utvořit jednoduchý rým, poznat některá písmena a číslice, popř. slova, poznat napsané své jméno. Zralý budoucí školák by měl projevovat zájem o knížky, soustředěně poslouchat četbu, hudbu, sledovat divadlo, film, užívat telefon, chápat slovní vtip a humor atd. (Smolíková 2004, s. 18 – 20). RVP PV zmiňuje též rizika, která ohrožují úspěch vzdělávacích záměrů pedagoga. Můžeme jmenovat například prostředí komunikačně chudé, omezující běžnou komunikaci mezi dětmi a dospělými, málo příležitosti k samostatným řečovým projevům dítěte (spontánním i řízeným) a slabá motivace k nim, špatný jazykový vzor. Dále pak vytváření komunikativních zábran, tzn. necitlivé donucování dítěte k hovoru, nerespektování dětského ostychu vedoucího k úzkosti a strachu z komunikace. Dále je třeba zmínit časově a obsahově nepřiměřené využívání audiovizuální, popř. počítačové techniky, jedná se zejména o sledování nevhodných programů v televizi či prostřednictvím videonahrávek. Nedostatečnou pozornost k rozvoji dovedností předcházejících čtení a psaní a omezený přístup ke knížkám můžeme též zařadit do rizik ohrožujících úspěch v předškolním vzdělávání (Smolíková 2004, s. 20).

Narušená komunikační schopnost u předškolních dětí je stejně závažným problémem, jako např. oslabení zrakové či sluchové percepce, nebo narušení motorických schopností. Bezchybné vyjadřování a správné chápání mluvené řeči je považováno za základ pro další rozvoj komunikačních kompetencí. Pakliže se v období školní zralosti vyskytnou deficity v některých oblastech, mohou na počátku školního období vyvstat problémy s osvojováním psaní, nebo čtení, nebo čtení i psaní současně. Proto je třeba, aby v předškolních zařízeních byla zaměřena pozornost na všestranný rozvoj dětí ve věku do 3 do 6, resp. do 7 let. Je nutné, aby komunikační kompetence dětí vstupujících do 1. třídy základní školy byly na odpovídající úrovni, která spolu s ostatními kompetencemi (k učení, k řešení problémů, sociálními a personálními, občanskými i pracovními) umožní dítěti bezproblémový přechod do velmi důležité etapy jeho života. Jestliže dítě není na vstup do školy připravené po všech stránkách včetně zvládnutí receptivní a expresivní složky řeči, lze předpokládat, že nastanou problémy se zvládnutím role školáka.

2 Narušená komunikační schopnost

Handicap v podobě narušené komunikační schopnosti přináší jedinci pocity méněcennosti, neschopnosti, nedokonalosti a další negativní pocity. Člověk se cítí trapně, není schopný řešit bezproblémově běžné situace, bývá frustrovaný, může si připadat společensky izolovaný. Ostatní účastníky hovoru přivádí jedinec s narušenou komunikační schopností často do rozpaků. Nevědí, jak se správně zachovat. Jsou v komunikaci s člověkem s vadou řeči nejistí, někdy se mohou chovat netaktně.

Lechta a kol. (2003, s. 17) uvádí dva možné způsoby, jak definovat narušenou komunikační schopnost (NKS). V prvním případě se jedná o odchylku od užitě jazykové normy v určitém jazykovém prostředí. Ovšem hledisko založené pouze na vázanosti na dané jazykové prostředí může mít pouze částečnou, nikoliv všeobecnou platnost. Proto je při definování NKS třeba vycházet z komunikačního záměru jedince. Tato dvě východiska se v praxi (v jednotlivých případech) kombinují.

Českému termínu NKS podle Lechty a kol. (2003, s. 18) odpovídá anglický termín – communication disability, německý termín – gestörte Kommunikationsfähigkeit, ruský termín – нарушенная коммуникационная способность, polský termín – naruszona zdolność komunikacyjna. Klenková (2006, s. 52) doplňuje výše uvedené o francouzský termín – trouble de la capacité communicative.

NKS se zdaleka netýká pouze mluvené řeči, říká Slowík (2007, s. 85, 86). Zmiňuje se o grafické formě řeči, mimoverbálních prostředcích a dokonce i o netradičních komunikačních kanálech, které bývají též postiženy. Shoduje se však s dalšími autory, říká, že mluvená řeč je nejpoužívanějším dorozumívacím prostředkem v sociálním prostředí naší společnosti, a proto jsou vady a poruchy řeči dominantní problematikou logopedie. Důležitou roli ve vývoji verbální komunikace hrají s řečí zdánlivě nesouvisející aktivity jako je sání, polykání a správné dýchání.

Komunikační schopnost člověka je narušena tehdy, když některá rovina jazykových projevů (příp. několik rovin současně) působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru (Lechta a kol. 2003, s. 17). Klenková (2006, s. 54) doplňuje Lechtovu definici, říká, že při vymezení NKS se berou v úvahu všechny jazykové roviny – foneticko-fonologická, lexikálně-sémantická, morfologicko-syntaktická, pragmatická. Zohlednit se též musí verbální i neverbální, expresivní i receptivní složka řeči, mluvená i gramatická forma komunikace. Je tedy nesprávné zaměřit se pouze

na zvukovou rovinu jazykového projevu. Takovýto pohled na NKS by byl velmi zúžený. NKS může mít podle Klenkové (1997, s. 17) charakter trvalé nebo přechodné poruchy. Může jít o vrozenou nebo získanou vadu řeči. Bývá hlavním (dominantním) symptomem, nebo může být symptomem popř. důsledkem jiného dominantního postižení. V tom případě se jedná o symptomatickou poruchu řeči. Autorka upozorňuje na fakt, že za NKS dítěte ve věku mezi 3. a 4. rokem nelze považovat určité projevy, které jsou fyziologickými jevy. Jedná se o **fyziologickou neplynulost (dysfluenci), fyziologický dysgramatizmus, fyziologickou dyslalii**. Etiologie narušené komunikační schopnosti je různá. Klenková (2006, s. 54, 55) dělí příčiny NKS z časového hlediska na **prenatální** (období před narozením), **perinatální** (průběh porodu) a **postnatální** (období po porodu). Také Slowík (2007, s. 86) vidí narušení komunikační schopnosti v mnoha různých příčinách. *Velmi často se vyskytuje v souvislosti s nezralostí, resp. opožděným vývojem, příp. organickým poškozením centrální nervové soustavy (mozkových center); v některých takových případech můžeme předpokládat poměrně dobrou prognózu, protože postupné vyzrávání CNS zlepšuje komunikační schopnosti.* Komunikační schopnost může být podle Slowíka (2007, s. 86) narušena důsledkem sluchového postižení, poškození mluvidel (rozštěpové vady), sociálního prostředí (nepodnětnost, přesycenost podněty, nesprávný mluvní vzor,...), jiných vad (symptomatické komunikační obtíže) a v neposlední řadě též působením psychických faktorů. *Z lokalizačního hlediska se k nejčastějším příčinám řadí genové mutace, aberace chromozomů, vývojové odchylky, orgánová poškození receptorů (receptivní nebo impresivní poruchy – poruchy rozumění řeči), poškození centrální části (poruchy fatické, narušení nejvyšších řečových funkcí), poškození efektorů (narušení expresivní složky řeči, poruchy řečové produkce), působení nevhodného, nepodnětného, nestimulujícího prostředí (může být příčinou např. opoždění ve vývoji řeči dítěte), narušení sociální interakce (může docházet k poruchám psychotické povahy)* (Klenková 2006, s. 54).

2.1 Klasifikace narušené komunikační schopnosti

Narušení komunikační schopnosti může podle Klenkové (2006, s. 55) být úplné (totální) nebo částečné (parciální). Někteří jedinci si své potíže uvědomují, jiní si je uvědomovat nemusejí. Autorka říká, že se NKS může promítat do sféry symbolických procesů, jak je tomu např. u dysgramatizmu, nebo do procesů nesymbolických (dyslalie). NKS může vzniknout jak na podkladě orgánové,

tak na podkladě funkční příčiny. Pro účely této diplomové práce uvádíme dělení NKS dle některých publikujících autorů (viz příloha A). Z přehledu vyplývá, že publikující autoři vycházejí ze Sovákovy klasifikace z roku 1966. V současnosti je většinou publikujících autorů koktavost a breptavost definována jako porucha plynulosti řeči na rozdíl od Sováka, který tyto poruchy řadí do neuróz řeči. Sovák, aj. (1966, s. 190) do seznamu poruch řeči zařazuje též poruchy sluchu na rozdíl od jiných autorů, kteří vydávají své odborné spisy a pojednání později. Tento fakt si lze vysvětlit tím, že v době jeho působení a publikování se obor surdopedie studoval v rámci oboru logopedického.

2.2 Opožděný vývoj řeči

Fyziologická nemluvnost, která se považuje za normální (přirozenou), trvá přibližně do jednoho roku dítěte. Poté, jak uvádí Klenková (1997, s. 17), začíná zdravý jedinec, žijící v přirozených společenských podmínkách, vyslovovat první slova. V následujících dvou letech (2. – 3. rok) již dítě mluví v krátkých větách. Řada dětí (častěji chlapci) řekne své první vědomé slovo až kolem druhého roku. Klenková (1997, s. 17) dále upozorňuje na skutečnost, kdy zdravé slyšící dítě s nenarušeným duševním vývojem a nenarušenou motorikou, nepostiženými řečovými orgány, žijící v přiměřeně stimulujícím prostředí, nereaguje na podněty řeči (reaguje neverbálně). V tomto případě mluvíme o **prodloužené fyziologické nemluvnosti**. Jestliže dítě nemluví ani po třetím roce věku, nejeví zájem o komunikaci, nebo je jeho verbální projev na velmi nízké úrovni ve srovnání s ostatními vrstevníky, hovoří Klenková (1997, s. 18) o **opožděném vývoji řeči** a doporučuje provést odborná vyšetření. Je však třeba mít stále na paměti, že u tříletých dětí jsou patrné značné rozdíly v mluvních projevech. Dvořák (1999, s. 17) hovoří o tzv. **lehkém opoždění**, které vysvětluje, jako nemluvnost či výrazně sníženou schopnost komunikovat mluvenou řečí, což považuje za fyziologický stav u dětí do dvou let. Prodlouženou fyziologickou nemluvnost, která přetrvává do konce třetího roku věku dítěte, pak nazývá **těžké opoždění**. Jako možnou příčinu autor uvádí dědičnost nebo nedostatečně podnětné prostředí. Upozorňuje však také na to, že nemluvnost může být jedním z příznaků vývojové dysfázie, nebo jako symptomatická porucha sluchového postižení, postižení intelektu, motoriky, mluvidel aj.

Definice opožděného vývoje řeči (OVR) jak ji uvádí Lejska (2003, s. 95) z foniatrického hlediska zní takto: „*Absence jedné, více nebo dokonce všech složek*

v oblasti vývinu řeči vzhledem k věku dítěte. Jde o jeden z nejfrekventovanějších diferenciálně diagnostikovaných úkolů foniatrie. Dítě se opoždí ve vývoji řeči a je třeba odpovědět na otázku *Proč?*“ Opožděný vývoj řeči zahrnuje podle Sováka a Lechty in Škodová (2007, s. 98) celou škálu případů od úplné nemluvnosti po případy lehkých odchylek od normy při opožděném vývoji řeči. Ani v nejtěžších případech však nejde o úplnou němotu, ale tzv. „**bezřečnost**“. Z Lejskovy definice vychází Škodová (2007, s. 95) a také Mikulajová a Kapalková (2011, s. 33) a dále dodávají, že narušený vývoj řeči může být dominujícím příznakem v klinickém obrazu (vývojová dysfázie), nebo se u dítěte může vyskytovat jako součást jiných vývojových poruch, deficitů či onemocnění, kdy není považován za samostatnou nozologickou jednotku. Narušený vývoj řeči je podle Bytešníkové (2007, s. 101) samostatnou nozologickou jednotkou v tom případě, pokud je hlavním symptomem poruch, které se u dítěte vyskytují. Neubauer (2007, s. 59) definuje opožděný vývoj řeči takto: *„Opoždění vývoje řečových schopností s výrazně omezeným mluvním projevem, jednoslovnými výrazy, přetrvávajícím dysgramatismem a omezenou slovní zásobou, je vždy dominantně poruchou rozvoje individuálního jazykového systému dítěte a častou komplikací zde představuje omezený rozvoj artikulačních schopností a malá srozumitelnost projevu.“* Současné pojetí narušeného vývoje řeči se podle Bytešníkové (2007, s. 101) rozšiřuje vlivem tří základních okolností. V první řadě stále stoupajícím výskytem dětí s tzv. lehkými odchylkami od normy, u nichž se často vyskytují specifické vývojové dysfunkce – specifické v osvojování mluvené řeči, čtení a psaní. Dále je zaznamenán značný posun a rozšíření oblastí výzkumu normálního vývoje řeči včetně diagnostiky. Díky nastoleným změnám v chápání rozdílu mezi teoreticky a klinicky stanovenou diagnózou se též rozšířilo pojetí NVŘ. Bytešníková (2007, s. 101) zastává názor, že etiologie NVŘ má multidimenzionální charakter, což znamená, že dochází ke spolupůsobení většího počtu činitelů ve složitých interakcích. Dále je v současné době diskutována problematika genetiky u vývojových poruch řeči, kdy se opožděný vývoj řeči a vývojové poruchy řeči vyskytují v rodinách spíše u mužských potomků. Přibližně u 40-75 % dětí je narušený vývoj řeči prekrutorem neúspěchu ve škole, což může mít negativní vliv na další vývoj jedince.

O velkém množství příčin, které mohou způsobovat narušení vývoje řeči a o bohatosti symptomů, kterými se narušený vývoj řeči manifestuje, hovoří Mikulajová (2003, s. 61), který dále vysvětluje, že se jedná o strukturní a systémové narušení jedné

či většího počtu, příp. všech oblastí vývoje řeči vzhledem k chronologickému věku dítěte. Deficity se mohou projevat ve všech čtyřech jazykových rovinách (morfologicko-syntaktické, lexikálně-sémantické, foneticko-fonologické a pragmatické). *Opožděný vývoj řeči jako diagnostická jednotka nespadá do kategorie narušeného vývoje řeči; předpokládá se při něm, že řeč dítěte není strukturně narušená, ale že jde jen o časové opoždění vývoje řeči v jedné nebo více jazykových rovinách. Opožděný vývoj řeči jako symptom se však velmi často vyskytuje jako první příznak narušeného vývoje řeči* (Mikulajová 2003, s. 62).

Diferenciální diagnostika na základě vyšetření foniatrického, neurologického, otorinolaryngologického (ORL), psychologického, vyšetření zraku a bude-li třeba dalších odborných vyšetření, vyloučí, jak uvádí Klenková (1997, s. 18), např. vadu sluchu či zraku, poruchu intelektu, orgánové vady mluvidel, akustickou dysgnozii (neschopnost pamatovat si slova a rozumět jim) a v neposlední řadě autismus či poruchu autistického spektra (PAS).

Cílem terapie OVŘ je stimulace celkového rozvoje dítěte a rozvoj jeho impresivních jazykových schopností, zdůrazňuje Neubauer (2007, s. 59). *Rozvoj artikulačních schopností musí být veden dlouhodobě jako součást rozvoje jazykových schopností dítěte a jeho zrakové a sluchové percepce.* Zároveň však Neubauer (2007, s. 59) upozorňuje na to, že při nadměrném důrazu na intenzivní artikulační cvičení může dojít k rozvoji neurotizace, mohou se projevit poruchy plynulosti řeči, dokonce může dojít k vyčerpání vývojového potenciálu dítěte. Takto vedená terapie by byla kontraproduktivní a mohla by zablokovat další spolupráci dítěte s odborníkem. Za nejprínosnější metody terapie u dětí s NVŘ v raném a předškolním věku považuje Bytešnicková (2007, s. 103) stimulující metody nebo kombinace stimulujících a korekčních metod. Autorka ve své publikaci *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku* (2007) uvádí čtyři specifické cíle terapie. Doporučuje změnit nebo eliminovat příčinu NVŘ. Modifikovat poruchu a učit děti používat kompenzační strategie. Zaměřit terapii nejen na dítě, ale i na jeho rodinu a nejbližší okolí.

Etiologie opožděného vývoje řeči

Vývoj řeči nelze oddělit od ostatních schopností člověka. Škodová (2007, s. 95) hovoří o nejednotnosti terminologie opožděného vývoje řeči (OVŘ), která vznikala postupně v různých lékařských i nelékařských oborech. Jedná se o množství příčin,

které mohou OVŘ způsobovat. Seeman, jak uvádí Škodová (2007, s. 96), stanovil deset druhů příčin OVŘ. Toto dělení bylo u nás dlouho uznáváno. Za opožděný vývoj řeči prostý pokládá Seeman stav, kdy dítě kolem třetího roku věku má malou slovní zásobu a těžkou patlavost i přesto, že podrobné celkové vyšetření neprokázalo žádný patologický nález. Vyšetření neprokázalo ani neurologický nález ve smyslu DMO. U dítěte se neprojevuje porucha jemné motoriky ani motoriky jazyka. Dítě má sluch v normě a nemá snížený intelekt (in Škodová 2007, s. 96). Symptomy OVŘ jsou velmi variabilní a značně závislé na etiologii postižení. Sovák a Lechta in Škodová (2007, s. 98) hovoří o nemluvnosti jako **hlavním příznaku** např. u vývojové dysfázie, nebo o nemluvnosti jako **vedlejším příznaku** jiné poruchy tzn., jedná se o symptomatickou poruchu řeči. V prvním případě, kdy je nemluvnost hlavním příznakem, autoři rozdělují děti do tří skupin: 1. Děti, které rozumí řeči, ale nemluví – typ motorický. 2. Dítě nerozumí a v jeho řeči se vyskytují echolalie nebo perseverace – jde o typ senzorický. 3. Kombinace dvou předešlých – typ smíšený, který se vyskytuje nejčastěji. Sovák viděl příčiny OVŘ ve faktorech biologických, jakými jsou např. dědičnost, individuální schopnosti, různá lehká prenatální a perinatální neložisková poškození CNS, změny mozkového biochemismu, opožděné vyžívání CNS a ve faktorech sociálních (patologie výchovného prostředí) (in Škodová 2007, s. 96). Patologií společenského prostředí míní Hála se Sovákem (1962, s. 174, 175) nedostatek mluvních podnětů jako důsledek zanedbanosti (odložené či opuštěné děti). V důsledku dlouhodobé hospitalizace též vzniká celková zanedbanost a tudíž opoždění ve vývoji řeči. Kromě nedostatku mluvních podnětů s sebou nese dlouhodobé umístění v ústavním prostředí také citovou deprivaci. *Patologie prostředí ve smyslu patologicky zvýšené péče o mluvní vývoj dítěte se může projevit také zabrzděním vývoje. To se stává hlavně, když je řeč předčasně a násilně vynucována, nebo když se dětem dostává příliš složitý, jejich chápání nepřiměřený vzor řeči dospělých, nebo když jde o nedostatek podnětných vlivů dětského kolektivu z toho důvodu, že dítě je odkázáno pouze na společnost osob dospělých (mnohé případy opožděného vývoje řeči tohoto typu se dříve řadily k tzv. sluchoněmotě)* (Hála, Sovák 1962, s. 175, 176). Etiologie vzniku vývojové poruchy řeči není vždy zcela jasná (Škodová 2007, s. 96). Nejčastějšími příčinami OVŘ jsou podle Klenkové (1997, s. 18, 19) citová deprivace (nedostatek citových vazeb), málo mluvních popudů (nedostatečná řečová stimulace) a nepodnětné prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Dále pak slabý typ nervové soustavy, nedonošenost či předčasné narození dítěte, dědičnost, lehká mozková dysfunkce (LMD).

Velmi vzácně se v historii objevovaly případy tzv. „vlčích dětí“, které žily izolovaně od lidské společnosti. Bohužel se s těmito výjimečnými případy setkáváme i v dnešní době. U těchto jedinců se i přes veškerou následnou péči nemluvnost v důsledku dřívější absence mluvního prostředí nemusí podařit odstranit. Nadužívání masmédií (televize, videa, moderní výpočetní technika atd.) je též jednou z příčin OVŘ, která má jistě nepříznivý vliv na vývoj řeči dítěte Klenková (1997, s. 18).

Za zbytečnou, ale velmi častou příčinu OVŘ v současnosti můžeme považovat nedostatek mluvního kontaktu. Všimněme si některých rodičů, kteří si z důvodu nedostatku času, nebo nezájmu se svým dítětem velmi málo povídají a hrají a často ho nechávají odkázané samo na sebe. Vzájemná komunikace je pak zúžená pouze na krátké jedno nebo víceslovné příkazy: „Jez, sed' klidně, neběhej, pospěš si, běž do svého pokoje, pusť si televizi,...“ V šatnách mateřských škol v ranních i odpoledních hodinách často slycháváme pouze: „Dělej, oblékej se, utíkej do třídy, nemám čas, rychle, ujede nám autobus, dělej, táta čeká v autě,...“ Příliš pečlivá výchova je rovněž riziková ve smyslu přehnaného posluhování dítěti, které ani nestačí verbálně vyjádřit své přání a už je milujícími rodiči okamžitě splněno. Děti jsou zahrnovány láskyplnou péčí a drahými hračkami, přesto však nemluví. Tyto děti si tvoří určitou pasivní slovní zásobu, ale potřeba komunikovat jim často chybí. Učitelky mateřských škol vědí, že je nutné dítě tzv. „pustit ke slovu“, aby se dokázalo samo vyjádřit. Správnou stimulací (pochvalou, úsměvem, projevenou radostí, pohlazením, splněným přáním,...) se u dítěte systematicky posiluje mluvní apetit.

Příčiny narušeného vývoje řeči se mohou vzájemně kombinovat nebo vyskytovat všechny společně (např. defekt intelektu s hluchotou a postižením mluvidel). U dětí s Downovým syndromem, jak vysvětluje Kejklíčková (2011, s. 26), se vyskytuje různý stupeň sníženého intelektu současně s deformací mluvidel (vysoké patro, velký neobratný jazyk, anomálie chrupu). Speciální poruchou vývoje řeči je Kannerův syndrom (autismus), který se objevuje u dětí do tří let a postihuje čtyřikrát častěji chlapce než děvčátka. Symptomatologie je velice pestrá a také stupeň závažnosti individuálně značně rozdílný. V zásadě jde vždy o poruchu chování s opožděným vývojem řeči a současnou poruchu mezilidské komunikace (Kejklíčková 2011, s. 26).

2.3 Dělení opožděného vývoje řeči

Nejenom příčiny opožděného vývoje řeči mohou být různé, ale i typy OVŘ jsou rozdílné.

Opožděný vývoj řeči prostý

Z důvodu nedostatečného výchovného působení (zanedbávání nejen vývoje řeči dítěte) se projevuje opoždění v celkovém vývoji osobnosti, tzn., zpožďuje se též duševní vývoj, přetrvávají infantilní formy chování, nerozvíjejí se adekvátně ani sociální ani citové vztahy. Dítě se může dostat do společenské izolace. V některých případech hovoří děti „vlastní řečí“ (**idioglosie**), kterou si samy vytvářejí. Jedná se o soubor zkomolenin mateřského jazyka. Vývoj řeči může být také opožděn z důvodu poruchy motoriky. Tento případ se vyskytuje u dětí nedonošených, tělesně slabých, celkově neobratných a u některých přecvičovaných leváků, říká Sovák, aj. (1966, s. 64). Vyjadřování těchto dětí je chudé, řeč je neobratná s četnými poruchami výslovnosti. Dalším důvodem OVŘ prostého je nedostatek citových vztahů, někdy až odmítavý postoj výchovného prostředí. I když dítě všemu rozumí, odmítá samo mluvit. *Děti s opožděným vývojem řeči nesnášejí jakékoliv nucení k mluvení. Jejich stav se zhoršuje, jsou-li upozorňovány na svůj nedostatek, jsou-li proto zesměšňovány, kárány nebo dokonce trestány* (Sovák, aj. 1966, s. 64). Je-li vývoj řeči náležitě podchycen, dítě se dříve či později dostane na úroveň svých vrstevníků.

Opožděný vývoj řeči prostý Lejska (2003, s. 95, 96) popisuje takto: Tříleté dítě má velmi chudý slovník nebo nemluví vůbec. Často používá vlastní slova či zvukové jednotky. Rozumění řeči je u dítěte neporušené, všechny podmínky pro vývoj řeči jsou splněny (sluch, mluvidla, intelekt – neporušeny). Prostor, ve kterém dítě žije je dostatečně podnětné. Dítě je ve všech ostatních oblastech vývoje na úrovni svého věku. Někdy se v rodině vyskytuje dědičná predispozice OVŘ. *Prostý OVŘ není nemocí, není postižením, je jen varietou normálního vývoje řeči* (Lejska 2003, s. 96).

Příčinou OVŘ prostého je podle Sováka in Škodová (2007, s. 96, 97) dědičnost, opožděné vyhrávaní CNS, negativní výchovné vlivy, lehká porucha sluchu a další. Hlavním příznakem OVŘ prostého je opoždění v oblasti řečového projevu, což působí do jisté míry disharmonicky, ale v pozdějším věku, jsou-li vnější podmínky příznivé, se řeč rozvine na odpovídající úroveň. OVŘ se může projevit ve všech jazykových rovinách, nebo pouze v některé z nich. Zpočátku je nejvíce zasažena obsahová stránka

řeči tzn., že dítě disponuje malou slovní zásobou, v jeho řeči se vyskytují dysgramatismy, jeho pasivní slovník je větší než aktivní apod. Po následném zlepšení obsahové stránky jsou symptomy více patrné ve stránce formální. Dlouho přetrvává chybná výslovnost některých hlásek či skupin hlásek. Prognóza vývoje řeči podle Sováka, z jehož klasifikace vychází Lechta in Klenková (2006, s. 65), je dobrá v případě včasného podchycení a správného ovlivňování vývoje řeči dítěte.

Opožděný vývoj řeči omezený

OVŘ omezený bývá obvykle důsledkem sníženého intelektu. Slabomyslné dítě si své řečové nedostatky většinou neuvědomuje, proto jimi netrpí. Vystačí si s tím, co zvládne, pokud jsou uspokojeny jeho potřeby. V případě, že je vývoj řeči omezen z důvodu např. poruchy motoriky, snášejí postižené děti svůj handicap velmi těžce (Sovák, aj. 1966, s. 66). Řeč těchto dětí se vyvíjí pomalu, nedokonale a nedospěje nikdy k obvyklé úrovni, tvrdí Hála se Sovákem (1962, s. 173). Opožděný vývoj řeči omezený, jehož příčinou je mentální retardace, těžší poruchy sluchu, extrémní případy patologie sociálního prostředí apod., se projevuje výrazněji. Škodová (2007, s. 97) vychází z přehledné Sovákovy klasifikace, poukazuje na obsahovou stránku řeči (chápání významu slov), kde je porucha nejvíce patrná. Lejska (2003, s. 96) definuje OVŘ omezený jako **poruchy řeči při narušení stimulačních podmínek vývoje**. V případě poruchy vývoje řeči při narušení sluchu doporučuje poruchu sluchu objektivně nalézt, nebo ji vyloučit. Následně určit stupeň a hloubku postižení a její vliv na vývoj sluchu. Navrhnout léčebný postup a provádět komplexní rehabilitaci a reedukaci. Škodová (2007, s. 97) cituje Sováka: „*U těžkých poruch sluchu jsou také výrazně narušeny modulační faktory řeči (tempo, rytmus, dynamika a zejména pak melodie). Protože modulační faktory řeči mají také sdělovací charakter, je kvůli jejich narušení řeč špatně srozumitelná, i když dítě již má dostatečnou slovní zásobu.*“

Další skupina osob, u kterých je diagnostikován OVŘ omezený, jsou jedinci s mentální retardací (MR). Řeč a myšlení vyžadují pro svůj vývoj určitý stupeň intelektu. Lejska (2003, s. 100) říká, že nízká úroveň intelektu způsobuje to, že se řeč vyvíjí opožděně a omezeně, že je řeč postižena ve všech strukturách. U lidí s MR se objevují poruchy artikulace i zvuku řeči a současně i poruchy syntaktické, gramatické a významové. Dále je porušena expresivní i receptivní složka řeči. Dosažená úroveň řeči odpovídá stupni MR. Škodová (2007, s. 97) navazuje na Lejsku a popisuje opoždění vývoje řeči v souvislosti s jednotlivými stupni poruchy intelektu. Jedinci

s lehkou mentální retardací (LMD) mají většinou dlouho přetrvávající vadnou výslovnost. Jednoduchými, obsahově chudými větami, gramaticky nesprávně interpretovanými se vyjadřují lidé středně těžce mentálně postižení. Nejnapadnější projevy jsou patrné v morfologicko-syntaktické a lexikálně-sémantické jazykové rovině. *U nejtěžších forem mentální retardace se řeč rozvíjí jen částečně (postižení užívají jen jednotlivá slova, slovní spojení nebo jen nejjednodušší věty), nebo vůbec. Řeč zůstává pak na prvosignální úrovni nebo na úrovni pudového žvatlání* (Škodová 2007, s. 97). Prognóza je v těchto těžkých případech nepříznivá. Klenková (2007, s. 65) se odkazuje na Sováka, který říká, že křivka vývoje řeči nedosáhne normy.

Poruchy řeči, které vznikají na základě nedostatečné vnější stimulace, jsou potvrzením významu okolního mluvícího prostředí na tvorbu, vývoj a fixaci řeči. Dítě se rodí s předpoklady pro osvojení řeči, a pokud ta část mozku, která je pro řeč vyhrazena, není dostatečně stimulována, přijímá jinou neverbální funkci. Tuto část mozku již nikdy nelze obnovit, je pro řeč trvale ztracena, tvrdí Lejska (2003, s. 100) a uvádí příklad z roku 1998. Jedná se o případ dvou bratrů, kteří ve věku 7 let a 3 roky vůbec nemluvili, přestože byli slyšící. Žili se svými neslyšícími rodiči v uzavřené komunitě neslyšících a nestýkali s nikým, kdo by mluvil. Z toho vyplývá, že patologickým sociálním prostředím nemusí být pouze život jedince zcela izolovaný od mluvící lidské společnosti, jak uvádějí některé odborné studie popisující příběhy „vlčích dětí“, ale též extrémní případy absence podnětů z prostředí.

Opožděný vývoj řeči přerušeny

Podle Sováka, aj. (1966, s. 66) se vždy jedná o těžký zásah do vývoje osobnosti dítěte. Jedinec je pak velmi omezen v navazování sociálních vztahů. Postoj takto postižených k druhým lidem bývá odmítavý. Děti s akustickou agnosií nebo afázií velmi těžce nesou nezdař v komunikaci. Dalším případem, jak uvádějí Hála se Sovákem (1962, s. 173), mohou být děti, které ohluchly v časném věku apod. Příčinou opožděného vývoje řeči přerušeno mohou být podle Sováka in Škodová (2007, s. 97) úrazy, nádorová onemocnění mozku, vážná duševní onemocnění, těžká psychická traumata apod. *Po tomto přerušení může vývoj řeči pokračovat a může dosáhnout normy, podmínkou je příznivý stav dítěte po vyléčení, odstranění příčiny přerušení vývoje* (Lechta in Klenková 2006, s. 65). Přerušeny vývoj řeči může být upraven až do normy, jestliže, jak tvrdí Kejklíčková (2011, s. 24), se dítěti dostane odborné péče. Pokud se však nepodaří příčinu odstranit, např. při demenci, nebo pokud

nepříznivé podmínky přetrvávají, má další průběh vývoje řeči symptomy i charakter OVŘ omezeného, upozorňuje Škodová (2007, s. 97), která vychází ze Sovákovy klasifikace OVŘ.

Opožděný vývoj nesprávný

Do této kategorie zařazuje Sovák, aj. (1966, s. 67) děti postižené rozštěpovými vadami. Mluvní projevy těchto dětí jsou nápadné. Odchylnost své mluvy si dítě uvědomuje, což se může projevovat v jeho chování. **Opožděný vývoj řeči scestný (odchylný)** se projevuje dle klasifikace Sováka, jak ji uvádí Škodová (2007, s. 97) odchylkou od normy jen v některých z rovin řečového vývoje. *To se týká zvláště vadné artikulace, jež provází vývojové orgánové anomálie (např. deformace zvukové stránky řeči při těžkém rozštěpu patra nebo při organickém poškození mluvidel)* (Škodová 2007, s. 97). V této souvislosti hovoří Lejska (2003, s. 96, 97) o poruchách řeči při narušení somatických podmínek vývoje, resp. o poruchách řeči při narušení mluvidel. Jedná se o dutinu ústní (rty, tváře, zubní a čelistní oblouky, dolní čelist, jazyk, tvrdé a měkké patro), dutinu nosní a nosohltanovou, nosohltan, hltan a hlasotvorný aparát hrtanu. *Předpokladem pro vznik poruchy řeči, vycházející z narušených mluvidel, jsou organické a funkční postižení některých nebo i všech vyjmenovaných struktur. Organické i funkční postižení jsou vždy přítomny společně. Pro zjednodušení je možno vady dělit na narušení mluvidel s **organickou převahou** – především rozštěpové vady a na narušení mluvidel s **funkční převahou** – poruchy inervace (dysartrie)* (Lejska 2003, s. 97). Vlastní rozštěp může postihovat ret, horní čelist, tvrdé a měkké patro. Vyskytuje se jako úplný nebo částečný. Podkladem rozštěpové vady je nedokonalý nebo žádný srůst dvou bočních patrových tkáňových bloků při intrauterinním vývoji plodu. Může postihovat kosti horní čelisti, svaly horního rtu, svaly měkkého patra a odpovídající slizniční kryt. Lejska (2003, s. 97) dodává, že výsledkem výše uvedeného je otevřená komunikace mezi dutinou ústní a nosní, nedostatečný nebo žádný patrový uzávěr nosohltanu, porucha vývoje tvaru horní čelisti a její dentice, deformity v oblasti nosohltanu a střední části obličeje. S výše uvedenými autory se v definici opožděného vývoje řeči scestného rozchází Kejkličková (2011, s. 24–26). Jako příčinu OVŘ scestného uvádí sluchové postižení, poruchu mluvidel, poruchu mozku, poruchu intelektu a nedostatek řečových impulsů z okolí. *Mentální méněcennost může být vrozená anebo získaná v nejútlejším dětství. Při sníženém intelektu (oligofrenii) je vývoj řeči vždy narušen. U nejlehčích defektů intelektu*

s IQ 50 až 70 se řeč vyvíjí opožděně, bývá patlavá, někdy se však dosáhne vyhovující nebo normální výslovnosti. Celková obratnost a úroveň psychiky je snižena a dítě je schopné výuky ve speciální škole. Vývoj řeči je výrazně zpomalen při středním stupni mentálního defektu (IQ 35 až 49). Výslovnost bývá silně narušena s mnohočetnou patlavostí, mluva je huhňavá, velice jednoduchá. Slovní zásoba je chudá. Jen s velkými problémy se dítě naučí základům čtení a psaní. Těžké a velmi těžké mentální postižení (IQ pod hodnotou 35) způsobuje, že se řeč někdy nevyvine vůbec.

Vývoj řeči předčasný (překotný)

Vzniká nadměrným podnětným působením na dítě. *U dětí méně nadaných a méně odolných vyvolávají snahy o předčasný rozvoj řeči nejružnější konflikty* (Sovák, aj. 1966, s. 67). Řeč těchto dětí zaostává zvláště po stránce zevní. Sovák, aj. (1966, s. 67) dále uvádí, že některým dětem narůstá jejich sebevědomí až do nedětských patologických forem. *Pak je jim všechno málo, dětský kolektiv jim nestačí. Pro své překotně rozvíjené zájmy považují začátek školní výuky za věc podřadnou, a proto leckdy ve výuce selhávají* (Sovák, aj. 1966, s. 67). O zrychleném vývoji řeči, o tzv. akceleraci vývoje řeči hovoří Dvořák (1998, s. 180) Jde o situaci, kdy se jednotlivá stadia řeči objevují dříve, než předpokládají standardní normy.

2.4 Prognóza

Z vývojového hlediska můžeme konstatovat, že opoždění či narušení vývoje řeči v raném a předškolním věku může mít negativní systémový dosah fakticky na celý další život jedince. Je zde vážné riziko, že dítě bude mít narušenou komunikaci s rodiči, bude mít obtíže s učením ve škole, bude mít problémy v oblasti duševního zdraví (60 až 90 % dětí s poruchami v oblasti duševního zdraví má též narušenou komunikační schopnost), bude mít sociální problémy ústící v nižší kvalitu života (údaje Centra Hanen). V tomto smyslu je prvořadým úkolem logopedů prevence, raná identifikace a raná intervence (Mikulajová a Kapalková 2011, s. 34, 35). Prognóza se řídí podle příčin opoždění vývoje řeči, říká Škodová (2007, s. 106) a zmiňuje Lechtu, který doplňuje Sovákovu klasifikaci o poznatek, že vývojový proces u jednotlivých typů poruch vývoje řeči nemusí být plynulý. Škodová (2007, s. 106) hovoří o stagnacích, o dlouhodobých setrváváních na jednotlivých úrovních s následujícím obdobím akcelerace vývoje a jeho opětovným zpomalením. Jako příklad autorka uvádí Downův syndrom.

Opoždění v oblasti řečového projevu sice působí určitou disharmonií ve vývoji celé osobnosti, ale v pozdějším životě, jsou-li příznivé vnější podmínky, lze během dalšího vývoje dosáhnout normy. Dobře rehabilitované dítě nemá většinou v dalším životě s komunikací žádné problémy (Škodová, 2007, s. 106). Jestliže se jedná pouze o opožděný vývoj řeči prostý bez dalších obtíží či primárního postižení, je samozřejmě žádoucí, aby dítě předškolního věku od 3 do 6 let navštěvovalo mateřskou školu. Je nezpochybnitelné, že pravidelná docházka do předškolního zařízení je pro dítě stimulujícím prostředím, ve kterém se denně setkává s vrstevníky a je odborně pedagogicky vedeno. Je třeba neustále zdůrazňovat a vysvětlovat rodičům a mylně se domnívající veřejnosti, že školka není místo, kde se předškolní děti hlídají, nýbrž školské zařízení, kde jsou děti předškolně vzdělávány a všestranně rozvíjeny. Dále je nutné zmínit fakt, že dětem z málo podnětného prostředí poskytuje pobyt ve školce nejen doplnění rodinné péče, ale stává se pro něj přímo nutností. Dítě, kromě základních hygienických a společenských návyků, získává správný mluvní vzor, kterým jeho rodiče velmi často nejsou. Formou her a cvičení, prostřednictvím stimulačních programů a pracovních listů, díky trpělivé práci učitelek MŠ se dítěti postupně rozšiřuje slovní zásoba a zvyšuje chuť komunikovat s ostatními dětmi i dospělými osobami. Druhým extrémem jsou děti vychovávané v perfekcionistačké či přehnaně pečující rodině, nebo dítě žijící pouze ve společnosti dospělých lidí. Tito předškoláci si mezi vrstevníky doplňují slovní zásobu a výrazy odpovídající jejich věku. Učí se reagovat na různé situace ve vrstevnickém kolektivu a tím si upevňují takové vzorce chování, které se od nich očekávají.

Je velice důležité, jak rodiče dětí s narušenou komunikační schopností reagují na upozornění, rady a doporučení, která jim poskytují učitelky MŠ, jež v zájmu těchto dětí vstupují do rolí poradkyň. Rodiče si většinou neuvědomují, že jejich dítě potřebuje pomoc, a tak se stává, že je případná nabídka ze strany pedagogického personálu MŠ zaskočí. Je však třeba včas nastolit úzkou spolupráci mezi rodiči, učitelkami MŠ a odborníkem – logopedem, který provede diagnostiku, nastaví logopedický plán a zahájí logopedickou intervenci ve prospěch dítěte s NKS.

3 Jazykové roviny

Řeč má pro vývoj jedince zcela mimořádný význam. Ovlivňuje kvalitu jeho myšlení, vnímání, učení i sociálního uplatnění ve společnosti. Je třeba, aby se jedinec nejen dobře vyjadřoval, ale aby také dobře chápal význam slov. Aby neměl problémy s komunikací ani s porozuměním. Řeč není důležitá pouze pro dorozumívání, ale také pro vyjádření pocitů a emocí, pro uspokojování osobních potřeb, pro seberealizaci a utváření sociálních vztahů. Jednotlivé jazykové roviny se podle Lechty (1990, s. 43) ve skutečnosti vzájemně prolínají, přičemž konkrétní řečový projev člověka, konkrétní sociální interakce (pragmatická rovina) není pouze prostou sumou jednotlivých jazykových rovin, nýbrž kvalitativně vyšší proces. *Řeč (i jazykový systém) je z hlediska lingvistického složitý vícerovinový útvar, který je hierarchicky uspořádaný. Všechny jednotky, kromě těch nejnižších, mají dvě složky: formu (výraz) a obsah (význam). Řečové roviny tvoří podsystémy řeči. Každá z nich má pak své stavební jednotky. Nejnižšími stavebními jednotkami řeči jsou fonémy (hlásky), např. l, e, s. Jejich kombinací se tvoří morfémy (nejmenší jazykové jednotky, které již mají význam), např. lék, lák, mák, hák. Kombinací morfémů se tvoří slova. Slova dávají věty, věty promluvu atd.* (Lejska 2003, s. 82).

Klenková (2006, s. 37) charakterizuje jazykové roviny v ontogenezi řeči takto: „*Při charakteristice řečového vývoje dítěte se využívají poznatky o vývoji jazykových rovin. V ontogenezi řeči se jazykové roviny prolínají, jejich vývoj probíhá v jednotlivých časových úsecích současně.*“ Jazyková rovina je podle Dvořáka in Bytešníková (2007, s. 77) určitý dílčí systém jazyka charakterizovaný specifickými základními jednotkami. V řeči jsou rozlišovány jazykové roviny: lexikálně-sémantická, morfologicko-syntaktická, foneticko-fonologická a pragmatická. Dosažená úroveň komunikačních schopností předškolního dítěte je podle Bednářové a Šmardové (2010, s. 25) završením dlouhodobého zrání a učení, které je podmíněno a také ovlivňováno jemnou i hrubou motorikou, sluchovým a zrakovým vnímáním a v neposlední řadě sociálním prostředím, ve kterém dítě vyrůstá. Hlavní úlohu v raném věku dítěte hraje rodina, její sociokulturní úroveň, vhodná či nevhodná stimulace, výchovné styly, mluvní vzory atd. Nedostatek stejně jako nadbytek podnětů může mít nepříznivý vliv na rozvoj komunikační schopnosti dítěte, může vést k neurotickým projevům nebo poruchám řeči, např. k zadržávání. Porucha či oslabení některé z výše uvedených oblastí výrazně ovlivňuje rozvoj řeči, který závisí jak na vrozených

dispozicích, tak na kvalitě verbální stimulace. Řeč a porozumění řečovému projevu lze posuzovat z hlediska sémantické, syntaktické, fonologické a pragmatické složky. Autorka dále vysvětluje, že neurokognitivní síť, na níž závisí rozvoj řeči a jazyka, je velmi rozsáhlá, tvoří ji celá řada korových i podkorových oblastí obou hemisfér. Jakékoliv narušení těchto funkcí (porucha jejich koordinace a integrace) se může projevit poruchou rozvoje jazykových (řečových) dovedností. Nedostatky v jednotlivých dílčích složkách se pak mohou projevit různým způsobem. Bednářová se Šmardovou (2007, s. 30, 31) dále uvádějí, že případný řečový handicap ovlivňuje vývoj osobnosti, např. sebedůvěru, emocionální, motivační a aspirační složku, zájmy a potřeby dítěte či dospělého. Dále s sebou nese celou řadu obtíží v sociální interakci (vztahy), obtíží s učením a potíže s uplatněním se na trhu práce. Jedinec, kterému není rozumět, nebo on sám nerozumí je ve velké nevýhodě. Tato situace je pro něj frustrující a není neobvyklé, že se chová nepatřičně. Propukají u něho výbuchy vzteku, bývá náladový a „zlobí“. Výjimečné není ani afektivní chování, vzdor či celkový negativismus. Opačným důsledkem narušené komunikační schopnosti může být ztráta zájmu o komunikaci, stranění se kolektivu, dobrovolně volená izolace, pocity nepochopení, ukřivdění, méněcennosti nebo nespravedlnosti. Na základě svých zkušeností Bednářová a Šmardová (2007, s. 30, 31) konstatují, že dítě s narušenou komunikační schopností někdy bývá dospělými i vrstevníky hodnoceno negativně, vyčleňováno, podceňováno, někdy dokonce ponižováno. Oslabení v oblasti řeči se manifestuje ve foneticko-fonologické, morfologicko-syntaktické, lexikálně-sémantické i pragmatické jazykové rovin.

Logopedická diagnostika je orientována na posouzení všech jazykových rovin jedince. O narušené komunikační schopnosti lze podle Slowíka (2007, s. 88), který se odkazuje na Lechtu a Peutelschmiedovou, hovořit v případě, že je postižena jedna či více jazykových rovin. Jedná se o foneticko-fonologickou rovinu (výslovnost a zvuková stránka řeči), lexikálně-sémantickou rovinu (slovní zásoba a porozumění významu slov), morfologicko-syntaktickou rovinu (gramatika a stavba vět) nebo pragmatickou rovinu řeči (používání řeči ke komunikaci v sociálním prostředí). Za alarmující hranici pro začátek aktivní komunikace pomocí mluvené řeči považuje Slowík (2007, s. 88) období kolem 3. roku života, navzdory značně individuálnímu vývoji řeči u dětí. Toto období je považováno za tzv. hranici fyziologické nemluvnosti. Jestliže dítě v tomto věku nemluví vůbec nebo jen nedostatečně, je třeba vyhledat

odbornou logopedickou pomoc. Pokud má dítě správně mluvit, musí nejprve samo mluvené řeči rozumět. Porozumění řeči se v klinické praxi u malých dětí vyšetřuje nejčastěji pomocí popisu obrázků, rozhovoru, vyprávění, pomocí speciálních počítačových programů a dalších technik. Škodová (2007, s. 102) sledují všechny jazykové roviny (foneticko-fonologickou, morfologicko-syntaktickou, lexikálně-sémantickou a pragmatickou). Jednotlivé jazykové roviny budou podrobně popsány v následujících podkapitolách.

Jednotlivá období výzkumu dětské řeči

Připomeňme si jednotlivá období výzkumu dětské řeči, jak je shrnuje Mikulajová (2003, s. 65–69). V 50. letech 20. století se výzkum narušeného vývoje řeči (NVŘ) orientoval buď na zjišťování úrovně slovní zásoby, anebo se zaměřoval na jeden symptom ve shluku příznaků, což vede odborníka ke správnému stanovení diagnózy. V 60. letech 20. století je výzkum NVŘ ovlivněn behavioristickou psychologií. Psycholingvistika, resp. vývojová psycholingvistika (nová oblast psychologie), která vznikla koncem 60. let, se zaměřuje na syntaktickou strukturu řeči a jazyková pravidla. Předmětem zkoumání v 70. letech 20. stol. se stala obsahová stránka řeči. Výzkum v tomto desetiletí byl zaměřen na sémantiku jazyka. Později, v letech 80, se rozvíjela především oblast pragmatiky – osvojování řeči malých dětí v rámci činností každodenního života (oblékání, stravování, procházky atd.). Těžištěm zkoumání pragmatických schopností, která probíhala v 90. letech 20. stol., je rozhovor, konverzace, vyprávění příběhů a popis událostí. Toto období charakterizuje Mikulajová (2003, s. 67) jako analýzu vyprávění. Etnografický přístup odborníků v tomto období lze chápat jako zohledňování dětí z dvojjazyčného prostředí, z nižších sociálních vrstev a dětí přistěhovalců. „*V současnosti neexistuje jednotná, všeobecně přijatá teorie vývoje řeči. Každý z výše uvedených přístupů přinesl nové poznatky a stal se součástí diagnostických procesů.*“, shrnuje Mikulajová (2003, s. 68, 69). Z výše uvedeného můžeme pozorovat historický posun. „Zatímco v sedmdesátých letech minulého století byla středem zájmu syntax a v dalším desetiletí sémantika, v současnosti je to pragmatická rovina řečových schopností. Moderní diagnostika narušeného vývoje řeči se vyznačuje tím, že se orientuje nejen na vyšetřování řečových schopností, ale vývoj řeči dítěte se posuzuje v širším kontextu jeho psychosociálního vývoje. Diagnostický rámec zahrnuje řečové procesy (s důrazem na sémantiku a gramatiku), kognici, hru a sociální interakce dítěte s jeho okolím. Je teoreticky i klinicky dokázáno,

že deficity v jedné z těchto oblastí se negativně promítají do ostatních oblastí vývoje,“ uzavírá Mikulajová (2003, s. 68, 69).

Pro potřeby této diplomové práce je podrobně rozpracována následující podkapitola.

3.1 Lexikálně-sémantická jazyková rovina

„Slova jsou stavebními kameny řeči“, říká Grohnfeldt (2001, s. 75).

Přibližně okolo 10. měsíce můžeme u dítěte pozorovat začátky rozvoje pasivní slovní zásoby. Batole začíná rozumět řeči dospělých. Stále se však jedná o dorozumívání na úrovni pohledů, gest, mimiky, pláče, výkřiků a pohybů celého těla. Damborská in Lechta (1990, s. 45) zdůrazňuje, že teprve postupně, paralelně se zdokonalováním slovníku získává verbální způsob komunikace stále větší převahu nad neverbálním (předverbálním) způsobem. Lexikálně-sémantickou rovinu definuje Dvořák (1998, s. 145) jako pasivní a aktivní slovní zásobu, definici pojmů, úroveň zobecňování apod. Bednářová se Šmardovou (2010, s. 26) rozšiřují výše uvedenou Dvořákovu definici o porozumění řeči v běžném hovoru. Dále o chápání instrukcí a výkladu, vyjadřování pojmů a sdělení, vyprávění atd. Patří sem též souvislé a smysluplné pojmenovávání dění a činností, chápání a užívání nadřazených a podřazených pojmů, antonym (protikladů), synonym (slov podobného významu), homonym (slov stejného zvuku, avšak různého významu). Klenková (2006, s. 38) se shoduje s Dvořákem (1998, s. 145) a Bytešníkovou (2007, s. 78), když uvádí, že se tato jazyková rovina zabývá slovní zásobou (pasivní i aktivní). Svůj výklad dále rozšiřuje o informace, že okolo 10. měsíce začíná batole tzv. rozumět, dají se u něho registrovat začátky rozvoje pasivní slovní zásoby. O 2 měsíce později postupně používá svoje první slova, rozvíjí tak již zmiňovanou pasivní slovní zásobu. Dorozumívání se děje stále především na neverbální úrovni (pohledy, mimika, pohyby, pláč atd.). V tomto období dochází k hypergeneralizaci (všeobecnému pochopení slov) a hyperdiferenciaci (slovo je název pouze pro jednu věc, osobu). Následuje první věk otázek „Co to je?“ („Kdo to je?“, „Kde je?“) okolo 1,5 roku a druhý věk otázek „Proč?“, „Kdy?“ okolo 3,5 roku. *Velmi pozvolna a v závislosti na zdokonalování slovní zásoby získává verbální způsob komunikace u dětí převahu nad nonverbální komunikací* (Bytešníková, 2007, s. 78). Bytešníková se odkazuje na Kamiše a dodává, že individuální slovní zásoba dítěte se rozšiřuje nerovnoměrně a u jednotlivých dětí

odlišně, což je způsobeno nestejnou vyspělostí CNS a různou úrovní stimulace okolí. Nejprudší nárůst slovní zásoby u dítěte můžeme zaznamenat přibližně do třetího roku života. Po prvních slovech vyřčených okolo 12 měsíce života se slovní zásoba dítěte rozroste ve druhém roce v průměru asi na 270-300 slov. Následuje období prudkého nárůstu dětské slovní zásoby – 1000 slov ve třech letech, 1500 slov ve čtyřech letech a 2000 slov v pěti letech. Dítě v době nástupu do základní školy (6 let) by mělo mít slovní zásobu 2500-3000 slov. Téměř stejné počty slov v odpovídajícím období uvádí i Klenková (2006, s. 39). Jiný rozsah slovní zásoby dítěte v předškolním věku předkládá Schrey-Dern (2006 s. 65). S Bytešníkovou (2007, s. 78) se shoduje v počtu slov pouze do věku dvou let, potom se autorky rozcházejí. Schrey-Dern (2006 s. 65) říká, že ve třech letech dítě používá 500 slov, což je o polovinu méně než uvádí Bytešníková (2007, s. 78). V šesti letech by podle Schrey-Dern (2006 s. 65) měl slovník dítěte nastupujícího do ZŠ obsahovat 5000 slov, což je naopak o 2000 slov více, než tvrdí Bytešníková (2007, s. 78). Z tohoto porovnání vyplývá, že německá autorka vidí prudký nárůst dětské slovní zásoby později než Bytešníková (2007, s. 78), tedy mezi 3. až 6. rokem věku. Z výše uvedeného vyplývá, že dítě ve věku 3 let dokáže říci své jméno a příjmení. Později chápe rozdíly např. malý – velký, pojmenuje svého sourozence, dokáže se naučit básničku. Koncem předškolního věku spontánně hovoří, dokáže splnit i delší příkazy.

„Sémantická složka zahrnuje především rozsah a kvalitu slovní zásoby, aktivní a pasivní slovník i lexikální diferenciaci, tj. rozlišování různých druhů slov“, uvádí Svoboda (2011, s. 178, 179) a uvedenou definici rozšiřuje následovně: *„Sémantická diferenciacie závisí na součinnosti několika oblastí mozku, levostranné čelní a spánkové kůry, včetně Brocova centra. Lexikální diferenciacie je závislá především na činnosti levého spánkového laloku. Levostranná kůra čelních mozkových laloků je důležitá pro sémantickou pracovní paměť, tj. pro zpracování podnětů tohoto druhu, bez ohledu na způsob jejich prezentace.“*

Lejska (2003, s. 86) popisuje hlubokou rovinu řeči z foniatrického hlediska, jako schopnost skládat řečové prvky do logických řetězců a vyjadřovat obsah řečového projevu. Rovina řeči, kterou uvádí Lejska (2003, s. 86, 87), obsahuje tři úrovně. Následující text je třeba objasnit v jedné podkapitole, přestože úroveň tvorby řečových řetězců obsahově patří do podkapitoly morfologicko-syntaktická rovina řeči a úroveň emotivních nadstaveb patří do pragmatické roviny řeči. V Lejskově (2003, s. 86, 87)

definici **hluboké roviny řeči** se prolínají tři jazykové roviny (lexikálně-sémantická, morfologicko-syntaktická a pragmatická), které jsou zpracovány v jednotlivých podkapitolách teoretické části diplomové práce. **Úroveň tvorby řečových řetězců** (syntaxe a gramatika) je schopnost řadit jednotlivé prvky (hlásky), slabiky, slova, věty za sebou tak, že vytvářejí logická spojení. Spojování jednotlivých prvků není nahodilé, má zákonitost konkrétního jazyka. Patří sem též schopnost dodržovat pravidla gramatiky. Lejska (2003, s. 86) uvádí, že postižení této úrovně se vyznačuje značným omezením komunikačních schopností jedince. **Úroveň sémantická** (význam, obsah řečového sdělení) znamená schopnost sdělit myšlenku či předat informaci. Jedinec se musí umět vyjádřit, příjemce musí sdělenému porozumět. **Úroveň emotivních nadstavb** (rozumová úroveň). Stejně sdělení může být interpretováno ve zcela rozdílných emotivních stavech. Postižení této úrovně nevede k destrukci vyřčeného, ale může vést k dezinformaci.

Opožděný vývoj obsahové stránky řeči je nejnápadnější u dětí s těžkým mentálním nebo sluchovým postižením. Slovní zásoba je malá, pasivní slovník výrazně převažuje nad aktivním (dítě více rozumí, než komunikuje). Užití slov bývá neadekvátní jejich obsahu i situaci (dítě nechápe význam slov), jak uvádí Škodová (2007, s. 102, 103).

Podle Glücka (2001, s. 75–87) se u dětí v lexikálně-sémantické rovině vyskytují nedostatky, týkající se především kvantitativních i kvalitativních aspektů slovní zásoby, způsobu náhrady (záměny) slov, jazykového výkonu a produkce řeči, která neodpovídá jejich věku. Omezená slovní zásoba v běžné řeči vykazuje vysoký podíl užívání podstatných jmen na úkor sloves, přídavných jmen či předložek. Jedinci slova nahrazují nebo zaměňují, používají tzv. náhradní slova, čímž vznikají chyby v řečové produkci. Při vybavování si (vyhledávání) slov jsou si děti velmi nejisté. Výše uvedené symptomy včetně doprovodných a následných projevů, jako je výbavnost pojmů, problémy s pracovní pamětí a se zpracováním informací, problémy v matematice (počítání z hlavy), učení se věcí nazpaměť, osvojování si cizího jazyka atd. působí negativně na osobnostní a sociální výkon jedince. Schrey-Dern (2006, s. 19) doplňuje výše uvedené „lexikální poruchy“ o problémy s osvojováním, zapamatováním si a znovu vyvoláním z paměti konkrétního slovního tvaru. Dále jmenuje potíže správně přiřadit význam slova k danému pojmu. Poukazuje na nedostatky při tvoření slov a poruchy při organizaci mentálního slovníku. Některé děti mají menší slovní zásobu.

Postrádají verbální pohotovost a obratnost. Odpovídají s latencemi, nejistě a stručně, potřebují více času na odpověď. Obtížně definují význam slova, pomalu nacházejí správný výraz, těžko vyjadřují myšlenku, nesnadno popisují tematický obrázek. Bednářová a Šmardová (2007, s. 31) hovoří o problémech při vyprávění na dané nebo volné téma, toto je pro děti velmi obtížné. U některých dětí, jak uvádějí Bednářová se Šmardovou (2007, s. 31) se projevují nedostatky i v porozumění řeči, chápání složitějších logicko-gramatických struktur, nedostatky v porozumění textu, výkladu či zadání. Problémy děti pocítují i s přenesenými výrazy, metaforami, básnickou řečí.

Mikulajová (2003, s. 89) vysvětluje, že k běžným klinickým metodám, které komplexně zachytí úroveň významové, gramatické i pragmatické stránky řeči patří reprodukce vyslechnutého příběhu, popis tematického obrázku a monologické vyprávění na zadané téma. Zmíněné komplexní úlohy vyžadují účast vlastních řečových procesů, paměťových a rozumových schopností, motivace, pozornosti apod. Horší výkon dítěte je třeba dále podrobně analyzovat.

Pro zajímavost uvádíme Glückův (2002, s. 169) model diagnostiky, kdy autor dělí diagnostický postup do třech úseků – obecné zhodnocení slovní zásoby, diferenciální hodnocení různých částí a hodnocení základních proměnných.

Následující tři podkapitoly definují ostatní jazykové roviny – **morfologicko-syntaktickou, foneticko-fonologickou a pragmatickou.**

3.2 Morfologicko-syntaktická jazyková rovina

Tato jazyková rovina poměrně přesně odráží celkovou úroveň duševního vývoje dítěte. Lechta (1990, s. 43) vysvětluje, že z logopedického hlediska, je možné zkoumat řeč až okolo prvního roku života dítěte, kdy obvykle začíná rozvoj řeči v pravém smyslu slova. Morfologicko-syntaktická rovina uplatňuje gramatická pravidla v mluvním projevu, gramatickou správnost slov, vět, slovosledu, rodu, čísla, pádu atd. (Dvořák 1998, s. 145). Bednářová se Šmardovou (2010, s. 26) se shodují s Dvořákem (1998, s. 45) když uvádějí, že jde o situaci, kdy jedinec užívá jednotlivé slovní druhy a dokáže ohýbat slova (časovat a skloňovat). Dále jeho definici doplňují o schopnost tvořit věty a souvětí. Dodávají, že všechny druhy slov používá dítě obvykle po čtvrtém roce života, mluví běžně ve větách a souvětích. Do čtyř let je považována neobratnost v tvarosloví a větosloví za fyziologickou.

Na skutečnost, že tuto jazykovou rovinu lze zkoumat až okolo 1. roku, kdy začíná vlastní vývoj řeči, upozorňuje Klenová (2006, s. 37). První slova plní funkci vět (jednoslovné věty). Slova pak vznikají opakováním slabik např. mama, tata, baba a další. První slova jsou neohebná, nečasují se ani neskloňují. Podstatná jména bývají většinou v 1. pádě, slovesa v infinitivu, nebo ve 3. osobě, nebo také v rozkazovacím způsobu. Izolovaná slova používají děti zhruba do 1,5 až 2 let. Potom vznikají věty dvojslovné. Dále se Klenková (2006, s. 37) odkazuje na Lechtu, když říká, že se gramatický systém v tomto období nazývá „pivotová gramatika“, v rámci níž jsou slovní druhy v pevné vazbě, např. mama „pá-pá“, tata „pá-pá“ apod. (slovo „pá-pá“ je slovo – pivot). V této souvislosti Klenková (2006, s. 37, 38) vysvětluje, že z hlediska morfologie začíná dítě nejdříve používat podstatná jména, později slovesa, mezitím onomatopoeia (citoslovce). Mezi 2. a 3. rokem přibírá dítě do svého slovníku přídavná jména a osobní zájmena. Nakonec si osvojí číslovky, předložky a spojky. Teprve po 4. roce užívá obvykle všechny slovní druhy. Skloňovat začíná dítě mezi 3. a 4. rokem života. Po 3. roce používá jednotné a množné číslo. Pro dítě v tomto věku je typické, že slovo, které má pro ně emocionálně klíčový význam, klade na první místo ve větě. Souvětí začíná tvořit mezi 3. a 4. rokem života. Nejprve se jedná o souvětí souřadná slučovací, teprve později souvětí podřadná. Na rozdíl od Klenkové (2006, s. 37, 38) uvádí Bytešníková (2007, s. 78), že dítě jako první začíná užívat onomatopoická zvukomalebná citoslovce, poté podstatná jména v 1. pádě a slovesa v infinitivu, v rozkazovacím způsobu nebo ve 3. osobě. V následujících etapách vývoje dětské řeči se již autorky shodují. Klenková (2006, s. 38) podle Sováka uvádí, že pravidla syntaxe se jedinec učí sám pomocí transferu. Gramatické formy, které dítě slyší v určité situaci, použije analogicky i v jiných situacích. *Transfer je přesný, nebere v úvahu gramatické výjimky. Do 4 let jde o přirozený jev, tzv. fyziologický dysgramatizmus. Po 4. roce by neměla gramatická stránka projevu dítěte v běžných komunikačních situacích vykazovat nápadné odchylky. Jestliže v tomto věku přetrvává dysgramatizmus, může se jednat u dítěte o narušený vývoj řeči.*

Dítě si postupně osvojuje gramatiku mateřského jazyka nápodobou gramatického vzoru, vysvětluje Bytešníková (2007, s. 78) a upřesňuje, že si později kromě napodobování zároveň pamatuje slyšené. Kolem 2,5 až 3 let dítě začíná užívat víceslovné věty, kterými je schopné postihnout vzájemné vztahy „agent-akce-objekt“ (táta jí maso). Jedná se o období začátku skloňování podstatných jmen a časování

sloves. Po 3. roce dítě rozlišuje kategorie jednotného a množného čísla. Někdy mohou přetrvávat problémy s realizací dokonavých sloves a se stupňováním přídavných jmen. Souvětí začíná dítě tvořit mezi 3. a 4. rokem života (zpočátku slučovací). Bytešníková (2007, s. 79) se shoduje s Mikulajovou (2003, s. 88, 89) v názoru, že po 4. roce by již měla být řeč dítěte z gramatického hlediska správná. Morfologicko-syntaktickou jazykovou rovinu považuje Škodová (2007, s. 102) za jeden z nejpřesnějších indikátorů NKS. V řeči převládají podstatná jména, jejich tvary dítě užívá chybně, zaměňuje rody, čísla, pády. Ostatní slovní druhy přibírá do slovníku pomalu, dlouho chybuje (v předložkách a jejich vazbách ve větě). Dítě tvoří jednoduché věty, často neúplné, chybuje ve slovosledu. Se zvětšováním slovní zásoby se zvyšuje počet dysgramatizmů. Bednářová a Šmardová (2007, s. 31) upozorňují, že v některých případech lze pozorovat oslabení jazykového citu, tzn. obtíže v určování rodu, obtíže při tvoření slov v jiném rodu, problémy ve vytváření přídavných jmen, nepochopení přetváření časů ve větách, obtíže v určování společného základu ve více odvozených slovech atd. Dále uvádějí, že přetrvává neobratnost v tvarosloví či větosloví (dysgramatizmy).

Tato jazyková rovina se hodnotí na základě porozumění slovním spojením a větám, otázkám a instrukcím, opakování vět a rovněž v jakémkoli souvislém mluvním projevu dítěte: při popisu obrázku, reprodukci povídky, vyprávění na zadané téma, v běžném dialogu. Rozlišuje se porozumění gramatickým strukturám a uplatňování gramatických pravidel v mluvené expresivní řeči (Mikulajová 2003, s. 88). Ke zjišťování gramatické správnosti řeči se používá Žlabova zkouška jazykového citu, která je tvořena 5 subtesty, zaměřenými na jednotlivé parametry morfologie (určování rodu podstatných jmen, slovotvorné morfémy, shody v rodě, čísle, a pádu, časování sloves, určování slovního základu). Tato zkouška je v českém jazyce standardizovaná a je určena pro děti ve věku od 6 do 10 let. V současnosti se syntax považuje za hlavní kritérium vývoje řeči (Mikulajová 2003, s. 88, 89).

3.3 Foneticko-fonologická jazyková rovina

Bednářová se Šmardovou (2010, s. 25) definují tuto jazykovou rovinu jako sluchové rozlišování hlásek mateřského jazyka a výslovnost těchto hlásek. Připomeňme si, že již v kojeneckém věku se začíná rozvíjet schopnost vyčleňovat hlásky ze zvuků prostředí. Po šestém roce (nejpozději v osmi letech) již dítě rozlišuje všechny hlásky. Sluchová diferenciací úzce souvisí s výslovností, neboť pro bezchybnou výslovnost dítě potřebuje rozlišovat nejen hlásky, ale také rozdíl mezi jejich správným a nesprávným

zněním. Dítě je schopné vyslovovat nejprve lehčí hlásky, později si osvojuje výslovnost obtížnějších hlásek. Do pěti let je nesprávná výslovnost u dětí považována za fyziologickou (patřící k věku). V období od pěti do sedmi let se jedná o prodlouženou fyziologickou nesprávnou výslovnost. Odborníci uvádějí, že v této době je nutné zahájit odbornou logopedickou péči, protože po sedmém roce je již málo pravděpodobné, že se výslovnost upraví spontánně a také logopedická intervence je více náročná, nežli v předchozím období. Z foniatrického hlediska se podle Lejsky (2003, s. 82, 83) roviny řeči dělí na povrchovou a hlubokou rovinu řeči. Jedná se o fonetickou a fonologickou realizaci prvků řeči. **Fonetická realizace prvků řeči** (způsob jak se tvoří prvky řeči) spočívá v nastavení mluvidel a zvuku hlásky. Musí odpovídat běžnému způsobu realizace v konkrétním jazyce. Vychází z historického vývoje každého jazyka. *Fonetickou realizaci se dítě učí odposlechem od rodilých mluvčích a také vizuální kontrolou.* Z fonetického hlediska dělíme hlásky na **samohlásky** (vokály) a **souhlásky** (konsonanty). „Samohlásky jsou jedinými energeticky pravidelnými hláskami,“ které jsou tvořeny zněle, tedy s použitím hrtanového hlasu, jenž je dále formován v dutině ústní postavením kořene jazyka a polohou a postavením rtů.“, říká Lejska (2003, s. 83). Souhlásky jsou akusticky nepravidelné šumy, šelesty a výbuchy, které jsou tvořeny rozličnými artikulačními ději. Rozlišují se podle místa tvorby (5 artikulačních okrsků) a podle způsobu tvorby (exploziva, frikativa, vibranty, afrikáty). **Fonologickou realizaci prvků řeči** vysvětluje Lejska (2003, s. 85, 86) jako práci s oddělenými segmenty určitého zvukového znaku. Existují slova, která si jsou zvukově velmi podobná a liší se pouze jednou hláskou (vata – vana, koleno – poleno a další), nebo délkou samohlásky (váha – váhá) apod.). Každá hláska, která tímto způsobem rozhoduje o významu slova je označována jako **foném**. *Daná hláska, daný rys buď ve slově je, nebo není. Jiná varianta nepřichází v úvahu. Tento rozdíl dvou slov se nazývá **distinktivní rys**.*

Foneticko-fonologické jazykové rovině je z řad odborníků věnována velká pozornost. Klenková (2006, s. 39) a Bytešníková (2007, s. 79) shodně uvádějí, že výzkumy probíhaly brzy po narození dítěte. Byly zaměřeny na dětský křik a broukání. Klenková (1997, s. 15) říká, že důležitým momentem v ontogenezi řeči je období přechodu z pudového žvatlání na žvatlání napodobivé, tj. období mezi 6. až 9 měsícem a odvolává se na Lechtu, který zdůrazňuje, že až teprve od tohoto stádia je možné mluvit o vývoji výslovnosti v pravém slova smyslu.

Přechod od neartikulovaných zvuků k realizaci fonémů jazyka okolí má pozvolnou tendenci. Každá hláska prochází určitým obdobím fixace artikulace, které může mít u jednotlivých hlásek různou délku trvání. Každý foném tedy prochází určitým obdobím rozkolísané zvukové realizace, než se náležitě zafixuje (Bytešníková, 2007, s. 79). Autorka dále upozorňuje na fakt, že pro dětskou výslovnost je charakteristické, že se rozvíjí od zvukově nejjednodušších artikulačních struktur až k zvládnutí hláskoslovného systému mateřského jazyka. Do značné míry zde záleží na individuálních schopnostech konkrétního dítěte a na vlivech sociálního prostředí. Fonetická stránka ontogeneze řeči se řídí tzv. pravidlem nejmenší fyziologické námahy. Podle tohoto pravidla, vysvětluje Klenková (1997, s. 15), tvoří dítě nejprve ty hlásky, které vyžadují nejmenší námahu, teprve později se ve výslovnosti objevují hlásky fyziologicky náročnější. Jako první jsou tvořeny samohlásky, následují retné souhlásky, na posledním místě jsou hrdelní hlásky. Zařazujeme pořadí fixačního procesu souhlásek, jak je podle Ohnesorga a Pačesové uvádí Klenková (1997, s. 15). Jako první jsou tvořeny hlásky závěrové (p, b, m, t, d, n, t', d', ň, k, g), následují hlásky úžinové jednoduché (f, v, j, h, ch, s, z, š, ž) a nakonec hlásky polozávěrové a úžinové, které vyžadují zvláštní způsob tvoření (c, č, dz, dž, l, r, ř).

Klenková (2006, s. 39) cituje Žebrowskou, která uvádí názory Jakobsna a Hallera přesvědčených o tom, že fonemická stavba řeči se začíná vyvíjet až po ukončení žvatlání, přičemž zde chybí vývojová plynulost. Dítě začíná používat jazyk „labiálním stádiem“, znamená to, že využívá kontrast mezi souhláskami a samohláskami (P – A, PA – AP). Následuje stádium opozice závěrové nosní a ústní souhlásky (M – P), opozice retného a dásňového prvku (P – T). Dochází k rozštěpení základního trojúhelníku foném na dva trojúhelníky – samohláskový a souhláskový. „*Nejprve se v dětské řeči fixují samohlásky (vokály).*“, říká Klenková (2006, s. 40) a dodává, že souhlásky (konsonanty) se fixují v pořadí: závěrové, úžinové jednoduché, polozávěrové, úžinové se zvláštním způsobem tvoření. Vývoj výslovnosti začíná relativně brzy po narození dítěte, ukončen bývá přibližně v 5 letech. Může však trvat do 5. až 7. roku. Vývoj výslovnosti je ovlivněn obratností mluvních orgánů, vyzrálostí fonemického sluchu, společenským prostředím, mluvními vzory, množstvím řečových i psychických podnětů, úrovní intelektu a dalšími faktory. Názory odborníků na vymezení věku, kdy má být výslovnost dítěte již bez nedostatků, se podle Klenkové (2006, s. 40) různí. Určení tohoto věku je však velmi důležité pro zahájení včasné

logopedické intervence, aby se nesprávná výslovnost nestala příčinou školní neúspěšnosti. Mikulajová (2003, s. 88) upozorňuje na to, že v této rovině se hodnotí fonetická diferenciaci a realizace fonémů při artikulaci (rozlišení dvojice slov). Vyhodnocuje se procento chyb v rozlišování opozic délky, znělosti, nosovosti, měkkosti a kompaktnosti – difuznosti. Zkoušky jsou kritériálně orientovány. Šestileté děti by měly tyto zkoušky, zvládnout bez problému. U některých dětí velmi dlouho přetrvává neschopnost rozeznávat fonologické opozice (znělost – neznělost), případně i narušení sledu hlásek ve slově. Výslovnost u těžších případů lze korigovat většinou až v mladším školním věku, doplňuje Škodová (2007, s. 102). U závažnějších případů lze předpokládat výskyt nejrůznějších problémů. Podle Bednářové a Šmardové (2007, s. 31) dochází k chybování v rozlišování (diferenciaci) sykavek, dlouhých a krátkých samohlásek, měkkých a tvrdých, znělých a neznělých, nosových a nenosových souhlásek. Autorky dále uvádějí potíže s rozkladem (analýzou) slov na hlásky či slabiky, potíže se skládáním (syntézou) slov z jednotlivých hlásek a potíže se zapamatováním si sledu čísel, činností a jeho zopakováním. Poukazují na nesprávnou, nedokonalou či neupevněnou výslovnost, komolení artikulačně náročných slov a slovních spojení, tzv. artikulační neobratnost a specifické asimilace (spodoba slabik).

3.4 Pragmatická jazyková rovina

Pragmatická rovina, dle Dvořáka (1998, s. 145) znamená schopnost vyjádřit rozličné komunikační záměry, dovednost požádat o něco, vyjádřit postoje a emoce, vést rozhovor a umět spontánně vyprávět. Jedná se o užití řeči v praxi. Vyžádání nebo oznámení informace, vyjádření vztahů, pocitů, nálad a prožitků, tvoření dialogů a udržování hovoru. Rovněž užívání prvků neverbální komunikace (mimika, gestikulace, oční kontakt atd.). Autorky Bednářová a Šmardová (2010, s. 26) uvádějí, že by předškolní dítě mělo dobře rozumět řeči, chápat výklad nebo zadání her a činností, pochopit děj příběhů. Mělo by mít přiměřenou pasivní i aktivní slovní zásobu, užívat všechny druhy slov, mluvit ve správně formulovaných větách i souvětích, umět úměrně svému věku vyjádřit myšlenky a pocity, popsat děj či situaci, převyprávět příběh, vést smysluplný dialog. Dále by dítě předškolního věku mělo zvládnout naslouchat druhému, věnovat mu pozornost, adekvátně odpovídat na dotazy, smysluplně se ptát. Správná výslovnost by měla být samozřejmostí. Pragmatická rovina představuje rovinu sociální aplikace a sociálního uplatnění komunikace.

Do popředí vystupují psychologické a sociální aspekty dorozumívání (Lechta in Klenková 2006, s. 40). Již dvou až tříleté dítě chápe svoji roli komunikačního partnera, vysvětluje Klenková (2006, s. 41) a dodává, že v dané situaci dokáže takto staré dítě adekvátně reagovat. Dávno před tím, než dítě pochopí obsah slov nebo vět, chápe intuitivně celkovou situaci. Po 3. roce má dítě snahu komunikovat, navazovat a udržovat rozhovor s dospělým člověkem ve svém blízkém okolí. V období intelektualizace řeči (4 roky) lze řeči usměrňovat chování dítěte. Dítě používá řeč k ovlivňování svého okolí.

V rámci diagnostiky pragmatické jazykové roviny sleduje Škodová (2007, s. 103) úroveň slovní zásoby, užívání jednotlivých slovních druhů a gramatických tvarů, tvoření stavby věty, schopnost udržet časovou a dějovou linii a užívání jednotlivých hlásek. Děti s NKS mívají menší mluvní apetit, bývají pasivnější, obtížněji navazují a udržují konverzaci, nesnadno formulují otázky a získávají informace. Bednářová a Šmardová (2007, s. 31) poukazují na horší vyjadřování osobních pocitů, prožitků. Děti nerady vyprávějí a vystupují před lidmi, trpí nejistotou a trémou.

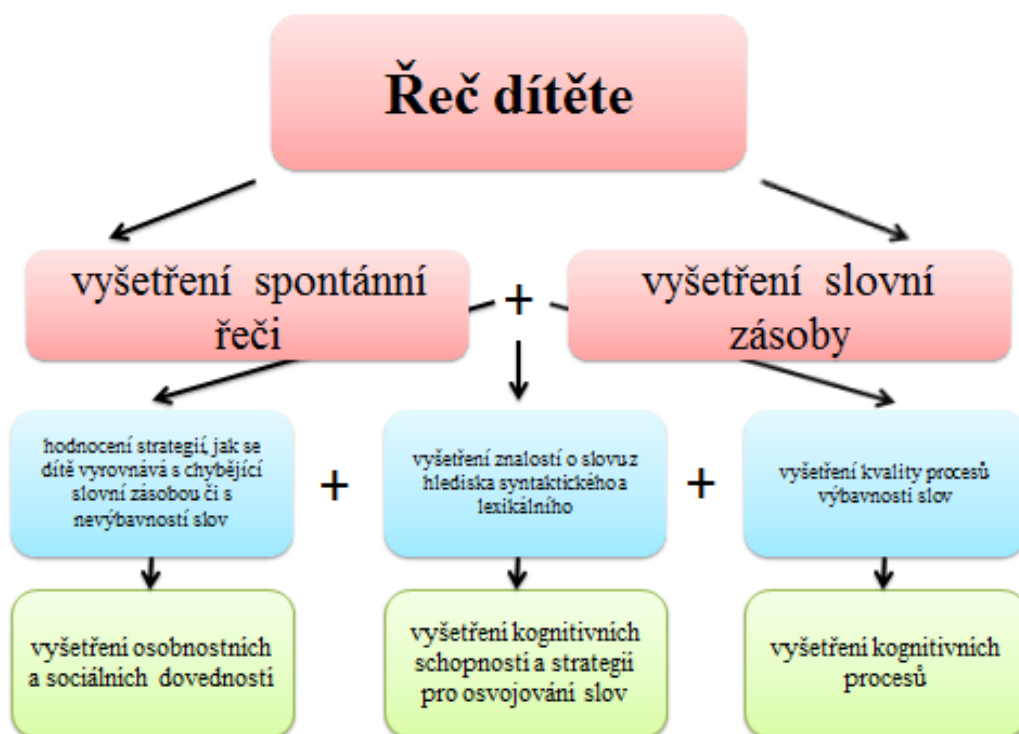
3.5 Oblasti hodnocení jazykových schopností

Z hlediska diagnostiky narušeného vývoje řeči vysvětluje Mikulajová (2003, s. 70), k čemu slouží orientační vyšetření řeči dítěte: *„Diagnostika narušeného vývoje řeči se odvíjí od normálního průběhu vývoje řeči, proto jsme v diagnostice narušeného vývoje řeči v našich podmínkách značně omezeni z hlediska poznání, co je třeba v jednotlivých etapách ontogeneze dětské řeči v každé z jazykových rovin hodnotit.“*

V následující části jsou uvedeny oblasti hodnocení jazykových schopností podle Bernsteinové a Tiegermanové, jak je uvádí Mikulajová (2003, s. 71). Schéma, které rozpracovaly Bernsteinová a Tiegermanová, bylo částečně upraveno Mikulajovou. (2003, s. 71). Tato diagnostika se zaměřuje na jednotlivé klíčové oblasti vývoje sémantiky, gramatiky, pragmatiky a metalingvistiky. **Sémantika** hodnotí význam slovní, což jsou konkrétní slova vztahující se k pozorovaným předmětům, činnostem a vlastnostem a slova vyjadřující vztahy (zvláště vztahy časové a prostorové). Dále pak hodnotí význam větný. Jedná se o sémantické vztahy vyjádřené v jednoduchých větách, o složité vztahy vyjádřené v souřadných a podřadných souvětích a o nadvětňý význam.

V této oblasti je dále hodnocen význam přenesený, (ustálená slovní spojení, zvraty a metafora, přísloví a pořekadla). **Gramatika** se zaměřuje na vyšetření morfologie, tzn., jak jsou v běžné řeči používány slovní druhy – podstatná jména, přídavná jména (osobní, přivlastňovací) a zájmena (osobní, přivlastňovací a zvrtná); rod, číslo a pád. Jak je zvládnuto časování a užívání sloves a schopnost stupňování přídavných jmen a přísloví. Vyšetřující prostřednictvím gramatiky zjišťuje úroveň syntaxe. Sleduje se, zda je věta správně členěna na syntagmata, zda je v pořádku struktura podmětové a přísudkové části věty. Hodnotí se správnost slovosledu, používání otázky a záporu. **Pragmatika** zjišťuje úroveň komunikačních záměrů, tj. schopnost vyžádat si a oznámit informace (činnosti), vyjádřit vztahy (pocity) a schopnost usměrňovat sociální interakci. Dále hodnotí konverzační schopnosti, jako jsou např., výměna rolí mluvčího a posluchače, udržování tématu rozhovoru nebo presupozice (odhad znalostí partnera v komunikaci). **Metalingvistika** zahrnuje vyšetření fonologického uvědomování (dělení slov na hlásky), uvědomování si slov (dělení vět na slova a oddělení slova od jeho referentu), gramatického uvědomování (posouzení gramatické správnosti vět a posouzení, má-li věta více významů) a pragmatického uvědomování (posouzení srozumitelnosti a adekvátnosti zprávy a posouzení vhodnosti komunikace). Výše uvedené diagnostické schéma je v současnosti v popředí zájmu a výzkumů odborníků, kteří se zabývají složitou problematikou NKS. Má usměrnit a vést logopeda v procesu diagnostikování tak, aby jeho postup byl nepřesnější a nejúplnější. Mikulajová (2003, s. 70) dodává, že výběr diagnostických metod a konkrétních vyšetřovacích postupů závisí na každém diagnostikovi.

Pro zajímavost uvádíme Glückeho (2002, s. 169) model diagnostiky dětské řeči.



V rámci diagnostiky řeči a jazykových schopností se současní publikující odborníci shodují v názoru, že rozvoj komunikačních schopností dětí závisí na vrozených dispozicích a prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Jazykové schopnosti předškolních dětí se posuzují z různých hledisek. Úroveň jednotlivých složek řeči a jazykových dovedností se v současnosti posuzuje pomocí různě zaměřených testů, např. slovníkovými zkouškami, které bývají součástí verbálních testů IQ, Kondášovou obrázkově-slovníkovou zkouškou, Heidelberským testem řečového vývoje (HSET) a dalšími testovými bateriemi. Přesně stanovená diagnostika úrovně jazykových schopností je východiskem pro navržení logopedické intervence dítěti s NKS.

EMPIRICKÁ ČÁST

4 Cíl empirické části a hypotézy šetření

Cílem diplomové práce je zmapování komunikačních kompetencí dětí předškolního věku. Dále pak analýza úrovně lexikálně-sémantické jazykové roviny se zaměřením na děti s opožděným vývojem řeči (prostým) ve věku od 5 do 7 let. Jedná se o období posledních dvou let před nástupem do základní školy, které převážná část dětí tráví v mateřské škole. V kvantitativně zaměřené empirické části diplomové práce budou shrnuta data, získaná prostřednictvím dotazníku (viz příloha B), která budou následně znázorněna formou přehledných grafů. Graficky znázorněné hodnoty, jež vyplynou z šetření, budou vyhodnoceny a interpretovány. Navrhovaná opatření, pojatá jako logopedická prevence, která je zaměřena na rozvoj lexikálně-sémantické jazykové roviny dětí předškolního věku, budou součástí formulovaných závěrů.

Jednotlivé hypotézy

Hypotéza č. 1: *Lze předpokládat, že děti s opožděným vývojem řeči (prostým) budou vykazovat oslabení v lexikálně-sémantické rovině.*

Hypotéza č. 2: *Další předpoklad, který bude empirická část ověřovat je, že u dětí s OVŘ (prostým) bude zjištěna větší míra oslabení v expresivní (úroveň vyjadřování) složce řeči, než v receptivní (úroveň porozumění a pochopení mluveného projevu) složce řeči.*

Za oslabení budou považovány odpovědi zaznamenané pod čísly 3, 4, 5 na hodnotící škále (stupnici) 1 až 5. Za odpovědi se neudělují body, které by se následně sčítaly. Je použita hodnotící škála v rozmezí 1 až 5. Bezchybná odpověď je v dotazníku zaznamenána jako 1, tzn., že dítě splnilo úkol na 100 %. Odpověď zapsaná jako 2 je odpověď správná se zanedbatelnou chybou, úkol je splněn na 75 %. Pokud dítě zvládne splnit úlohu pouze z poloviny, nebo potřebuje dopomoc, je odpověď zaznamenaná na hodnotící škále pod č. 3 a úkol se považuje za splněný z 50 %. Jestliže je úkol splněn spíše podprůměrně, znamená to, že předškolák splnil zadání pouze na 25 % a jeho výkon je zaznamenán pod č. 4 na hodnotící stupnici. Poslední možnost, kterou lze zaznamenat, je 5 – odpověď nesprávná nebo případ, kdy se dítě k zadanému úkolu nevyjádřilo vůbec.

Použité metody

Metoda je způsob, jakým získáváme vědecké poznatky. Sochůrek a Sluková (2013, s. 10) definují metodu jako soubor principů, způsobů a prostředků získávání vědeckých poznatků. Jde o určitý, přísnými pravidly vymezený soubor postupů. **Vědecká metoda** se skládá z pozorování a popisu reality, formulování problému, vytvoření hypotéz, předvídání a ověřování hypotéz či zodpovězení výzkumných otázek. **Výzkumná metoda** je chápána jako nástroj k získávání, analýze, zpracování, vyhodnocení a interpretaci dat, jejichž shromažďování probíhá systematicky s přesně vymezeným cílem a objekty zájmu (Sochůrek a Sluková 2013, s. 10–12).

S jednotlivými dětmi se bude pracovat individuálně, takto bude zajištěna objektivita získaných dat. Děti budou mít dostatek času na odpovědi, nebudou napomínány, nebudou nuceny ke spěchu, nebudou ovlivňovány výkony jiných dětí, budou pozitivně motivovány a podporovány. Za odpovědi a snahu budou chváleny a povzbuzovány k plnění dalších úloh. Předpokládáme, že připravené a správně motivované děti budou odpovídat se zájmem a bez obav. Je pravděpodobné, že se vyskytne jen velmi málo dětí, které by chtěly práci přerušit, anebo by neměly zájem ji dokončit. Cílem diplomové práce je podrobit dotazníkovému šetření celkem 270 vybraných předškolních dětí, které navštěvují mateřské školy běžného typu.

Dotazník patří mezi nejčastěji používané výzkumné metody. Hlavním důvodem využívání dotazníku je poměrně snadná konstrukce, administrace a vyhodnocování dat, jak uvádějí Sochůrek a Sluková (2013, s. 40). Použitý dotazník (viz příloha B) s hodnotícími škálami (1 až 5, tzn. celkem 5 možností odpovědi) je nestandardizovaný. Byl vytvořen s cílem získat data, ze kterých bude možné analyzovat úroveň lexikálně-sémantické jazykové roviny předškolních dětí se zaměřením na děti s opožděným vývojem řeči (prostým). **Rozhovor** je jednou z nejčastěji využívaných, ale také velice náročných metod, kterými jsou získávána potřebná data. Osobní kontakt se zkoumanou osobou má řadu výhod, ale i rizik, jak upozorňují Sochůrek a Sluková (2013, s. 44). Pokud je vytvořena příjemná přátelská atmosféra, mohou se pomocí rozhovoru získat často velmi důvěrné informace. Při rozhovoru lze sledovat verbální i neverbální reakce na danou otázku, kterou je možno zopakovat nebo blíže specifikovat, jak uvádějí Sochůrek a Sluková (2013, s. 44). V průběhu získávání potřebných dat prostřednictvím dotazníku byl s jednotlivými dětmi veden motivační rozhovor, který byl spojen s pozorováním. Ačkoliv je metoda **pozorování** součástí kvalitativních výzkumů

a pro účely této diplomové práce bylo zvoleno kvantitativní šetření, byly děti v průběhu vyplňování dotazníku též pozorovány. Ne však ve smyslu kvantitativní metody sběru potřebných dat. Pozorování není pro potřebu tohoto výzkumu stěžejní metodou, pouze doplňuje celkový obraz šetření. Obě výše jmenované kvantitativní metody okrajově doplněné pozorováním splnily svůj účel – byla získána data, která budou v empirické části diplomové práce vyhodnocena a graficky zaznamenána, aby mohla být dále interpretována a použita k formulaci závěrů. Často se opakující, zajímavé či nestandardní reakce respondentů – předškolních dětí – na otázky a pokyny, budou interpretovány u jednotlivých zadání.

4.1 Etapy výzkumu

Výzkumné šetření bylo realizováno ve třech časových etapách – počáteční etapa, samotný výzkum a závěrečná etapa.

První část empirického výzkumu, která probíhala od září 2012 do listopadu téhož roku, spočívala ve studiu a shromažďování odborné tuzemské i cizojazyčné literatury, odborných článků a pojednání. Byla nastavena konkrétní forma výzkumu a připravovány otázky do dotazníku, které byly konzultovány s vedoucí diplomové práce. Studium a výběr diagnostických materiálů vhodného pro výzkum probíhal též v období od září do listopadu roku 2012. Pro výzkumné šetření byly zvoleny dále jmenované didaktické materiály. Pro šetřenou položku č. 2, 3, 4, 5 empirického výzkumu byly využity *Šimonovy pracovní listy 7* (Charvátová-Kopicová, 2007). Děti pracovaly s obrázkem na s. 45 (viz příloha D). *Povím ti, mamí 2* (viz příloha D) je výrobek polské firmy Alexander. Didaktická hra obsahuje 20 destiček o velikosti 13 x 11 cm z tvrdého kartonového papíru, z nichž se dá složit 10 dějových posloupností (příběhů). Každá kartička se dá použít 2x, protože na každé její straně je obrázek, který spolu s dalšími třemi znázorňuje děj. Ze 4 hracích kartiček se stejným symbolem v pravém horním rohu (kolečko, čtvereček, trojúhelník,...), je možné sestavit dějovou posloupnost. Tato didaktická činnost je určená dětem od 3 let. Předškolní děti mají za úkol sestavit vždy 4 obrázky tak, aby vznikl časově logický příběh. Obrázky se stejným symbolem se zamíchají a položí se před dítě v nesprávném pořadí, mohou se předložit i obráceně tak, že postavičky na obrázcích jsou hlavou dolů. Kartičky se mohou dítěti ukázat i s nesprávným symbolem, tzn., že dítě musí nejprve najít 4 stejné symboly a teprve potom sestavuje dějovou posloupnost. Kartičky se skládají vždy zleva doprava. Po bezchybném zvládnutí uspořádat kartičky za sebou, musí dítě

sestavený příběh okomentovat. Tento didaktický materiál rozvíjí u předškolních dětí fantazii, vyjadřovací schopnosti, zrakovou percepci a pozornost, učí děti chápat časový sled událostí, rozvíjí jejich logické myšlení, podporuje koncentraci a snahu práci dokončit. Rozšiřuje pasivní i aktivní slovní zásobu, zdokonaluje postřeh a vizuální analýzu. Děti se u práce s kartičkami zklidní a hra je baví. Důležitou roli při práci s tímto didaktickým materiálem hraje učitelka, která dítěti na začátku úkol vysvětlí a v případě nezdaru dítěti pomáhá, aby bylo úspěšné, aby zadání pochopilo a mělo z práce s obrázky radost. Nácvik zvládání seriality je velmi důležité pro další rozvoj dětí předškolního věku především v psaní a ve čtení. **Nesmyslné obrázky** (viz příloha D) jsou obrázkové logopedické pomůcky, které slouží k rozvoji pasivní i aktivní slovní zásoby, k procvičování porozumění řeči, k trénování výslovnosti jednotlivých hlásek a procvičování plynulosti řeči. Tento materiál je k dostání v internetovém obchodě na adrese www.oskola.cz. Soubor 24 zalaminovaných kartiček o velikosti 8 x 8 cm zobrazuje určitou nesrovnalost, např. čtverhranné sluníčko, psa s rohy, rybu na pláži a zajíce, jak plave v moři a další „nesmysly.“ Barevně zpracované nesmyslné obrázky jsou balené v sáčku se zipem a opatřeny barevnými etiketami s popisem. **Antonyma (protiklady s opičkou)** (viz příloha D). Soubor devíti dvojic karet (8 x 8 cm), kde opičky znázorňují slova opačného významu, např. veselý – smutný, malý – velký, prázdný – plný, studený – teplý aj. Tento didaktický logopedický materiál rozvíjí u dětí slovní zásobu, tvorbu vět a plynulost řeči. Jedna opička má vždy červenou nebo modrou kšiltovku. Děti mohou odpovídat např. takto: „Opička s červenou kšiltovkou je smutná a opička s modrou kšiltovkou je veselá. Děti mohou odpovídat též na otázky typu: „Jakou čepici veselá opička?“ Všechny kartičky jsou zalaminované a balené v sáčku se zipem. Logopedické kartičky s antonymy a další logopedický materiál lze získat na e-shopu www.oskola.cz. Pro šetřenou položku č. 14 byly využity **Tabulky ke čtení I** (Linc, 2007). Byl použit obrázek na s. 45 (viz příloha D).

V tomto období byly vytipovány mateřské školy běžného typu a kontaktovány ředitelky těchto škol, kterým byl podrobně vysvětlen záměr výzkumného šetření. Většina oslovených ředitelek souhlasila s realizací výzkumu v MŠ a přislíbila projednání se zákonnými zástupci dětí, které byly zařazeny do výzkumu. Jednalo se o MŠ Doksy, MŠ Jablonné v Podještědí, MŠ Mladá Boleslav, MŠ Ferdinandov, MŠ Ústěk, MŠ Roudnice nad Labem, MŠ Zásada, MŠ Staré Splavy, MŠ Český Dub. Z důvodu objektivit prováděla celý výzkum jedna osoba (autorka DP).

V závětu přípravného období byla sestavena a vedoucí DP schválena konečná verze dotazníku (viz příloha B), který byl vytvořen za účelem zjištění úrovně lexikálně-sémantické jazykové roviny dětí předškolního věku (od 5 do 7 let). Toto období, ve kterém se probíhaly odborné konzultace s PhDr. Václavou Tomickou, Ph.D., vedoucí diplomové práce, bylo zásadní pro další etapu výzkumu.

Druhá část empirického výzkumu (prosinec 2012 až červen 2013), patřila samotnému výzkumu. Zákonní zástupci dětí, které byly k výzkumnému šetření vybrány, byli seznámeni se záměry, cíli a metodami výzkumu a požádáni o souhlas, který stvrdily podpisem (viz příloha C). Rodičům, v případě jejich zájmu, byly nabídnuty výsledky výzkumu. V průběhu 7 měsíců probíhalo samotné výzkumné šetření. Z důvodu nezkresleného a co nepřesnějšího a nejobjektivnějšího výsledku bylo každé dítě dotazováno individuálně. Při kolektivní činnosti mají děti předškolního věku tendenci opakovat odpověď svého kamaráda, který odpovídá na stejnou otázku bezprostředně před ním.

Třetí etapa empirického výzkumu probíhala od září 2013 do dubna 2014. Nejprve byla zpracována teoretická část, která se zabývá vývojem lidské řeči, zmiňuje se o komunikačních kompetencích dětí předškolního věku, zaměřuje se na klasifikaci narušené komunikační schopnosti s důrazem na opožděný vývoj řeči (prostý). Poslední kapitola teoretické části diplomové práce je věnována jazykovým rovinám. Pro účely této DP je podrobně rozpracována lexikálně-sémantická jazyková rovina. Po ukončení výzkumu, do kterého bylo zahrnuto celkem 270 dětí předškolního věku, byla data, získaná prostřednictvím kvantitativního dotazníku, shrnuta a následně graficky znázorněna. Hodnoty takto získané byly vyhodnoceny a v empirické části interpretovány.

4.2 Charakteristika zkoumaného vzorku

Několikaletý pobyt dítěte v mateřské škole bezpochyby zásadně ovlivní jeho další vývoj po všech stránkách. Kolektivní předškolní zařízení je pro dítě první sociální institucí, kterou pravidelně navštěvuje po dovršení určitého věku (většinou 3 let), kdy je natolik sociálně zralé, aby zvládlo odloučení od rodičů, aby vydrželo v cizím prostředí bez matky. Do výzkumu bylo zahrnuto celkem 270 předškolních dětí ve věku od 5 do 7 let, které navštěvují mateřské školy běžného typu. Jedná se o děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, o děti s tzv. přirozeným odkladem,

tj. narozené v měsíci září až prosinci a o děti, kterým byl uložen odklad povinné školní docházky (OPŠD). Toto rozhodnutí je v kompetenci ředitele základní školy, jenž na základě doporučení pediatra, vyjádření školského poradenského zařízení (speciálně-pedagogické centrum – SPC, pedagogicko-psychologická poradna – PPP) a žádosti zákonných zástupců dítěte vydá oficiální stanovisko, kterým odloží dítěti nástup do 1. třídy ZŠ o jeden rok. Nejedná se tedy o děti ze speciálních mateřských škol ani o děti ze tříd, zřízených v běžných MŠ pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP).

Výzkumné šetření probíhalo v mateřských školách, tedy v prostředí, které je dětem známé a přirozené. Z hlediska prostoru či prostředí nebyl výzkum negativně ovlivněn. Další faktor, který by mohl zkoumání ovlivnit, je přístup k dětem. Z hlediska profesního pedagogického aspektu též nenastala situace, která by výzkum znehodnotila. Činnost mateřských škol, ve kterých probíhal výzkum, se řídí zákonem č. 472/2011 Sb., který novelizuje zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, platný od 1. 1. 2012. Dále vyhláškou č. 214/2012 Sb., kterou se mění vyhláška č. 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání, ve znění vyhlášky č. 43/2006 Sb. Ve třídách pracují učitelky, které splňují požadavky předepsané zákonem č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Řídí se vyhláškou č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných a vyhláškou č. 116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Školní vzdělávací programy (ŠVP) mateřských škol zaručují individuální přístup k dětem, logopedickou prevenci, integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, adaptační programy pro nově přichozí děti, předškolní přípravu a stimulační programy, které podporují děti, jimž byl udělen odklad povinné školní docházky.

Z celkového počtu 270 dětí vykazovalo 157 dětí narušenou komunikační schopnost (NKS). Do výzkumu bylo zahrnuto dalších 113 předškolních dětí, jejichž řeč nebyla narušena, tedy „dětí bez NKS“. V empirické části, respekt. v kapitole, která interpretuje získaná data, se hovoří o dětech, které jsou pro účely této diplomové práce chápány jako respondenti výzkumného šetření.

V grafech, jejichž součástí jsou tabulky s procentuálním vyčíslením, byly znázorněny a barevně odlišeny dvě skupiny dětí. Skupina „dětí s NKS“ jsou respondenti

s OVŘ (prostým) a „dětí bez NKS“ jsou respondenti, jejichž komunikační schopnost je v pořádku. Obě skupiny jsou pro přehlednost a názorné porovnání zaznamenány v jednom grafu. Z grafického znázornění je na první pohled patrný rozdíl mezi skupinou dětí bez NKS a skupinou dětí s NKS. Dále je z grafu snadno čitelné, jak byly obě skupiny dětí úspěšné v odpovědích na konkrétní otázky či při plnění zadaných pokynů a úkolů.

5 Analýza dat a jejich interpretace

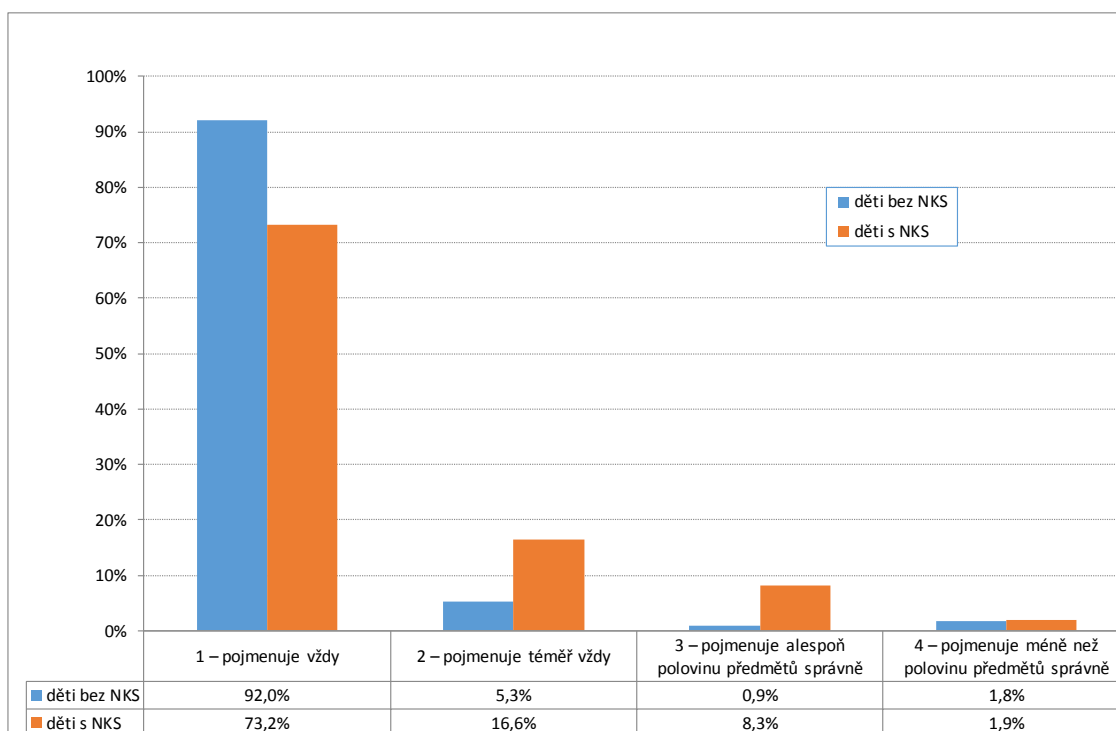
Dětem bylo formou individuálního rozhovoru zadáno celkem 16 otázek či pokynů ke splnění určité činnosti. Výsledek odpovědi dítěte nebo způsob splnění konkrétní dovednosti byl zaznamenán do dotazníku. Takto bylo zaznamenáno celkem 12 šetřených položek pro zjištění úrovně lexikálně-sémantické jazykové roviny, další 4 položky zjišťovaly úroveň porozumění. Získaná data byla vyhodnocena pomocí škály v rozmezí hodnot 1 až 5. Jedničkou byl ohodnocen nejlepší výkon a hodnotou č. 5 nejslabší výkon, nebo nesplněný úkol.

Reakce dětí při odpovídání na otázky zaměřené na zjišťování úrovně lexikálně-sémantické jazykové roviny a na plnění zadávaných pokynů byly různé. Některé děti po každé správné odpovědi, za kterou následovala pochvala, projevovaly neskryvanou radost. Smály se, některé si zatleskaly a radostně očekávaly další instrukci. Některé děti se po skončení šetření dokonce dožadovaly opakování této pro ně zábavné činnosti.

Z celkového počtu 270 předškolních dětí reagovalo na otázky a požadavky negativně přibližně 30 dětí (cca 10 %). Tyto děti bylo třeba více přemlouvat a motivovat a intenzivněji chválit a podporovat až do samého konce. Důležité je, že všechny děti nakonec testování dokončily, zodpověděly všechny otázky a splnily všechny úlohy. Doba, po kterou plnily tyto děti pokyny, byla delší než u ostatních dětí. Některé děti ze skupiny hůře spolupracujících respondentů zvládly při jednom sezení pouze polovinu zadání, proto zbývající část úloh dokončily při opakovaném sezení po odpočinku ještě téhož dne, nebo v jiný den. Nevyskytl se případ, kdy by vybrané dítě test nedokončilo, nebo absolutně odmítalo spolupracovat.

Pro účely této diplomové práce se dále předškolními dětmi rozumějí respondenti výzkumného šetření.

Šetřená položka č. 1: Pojmenování předmětů denní potřeby



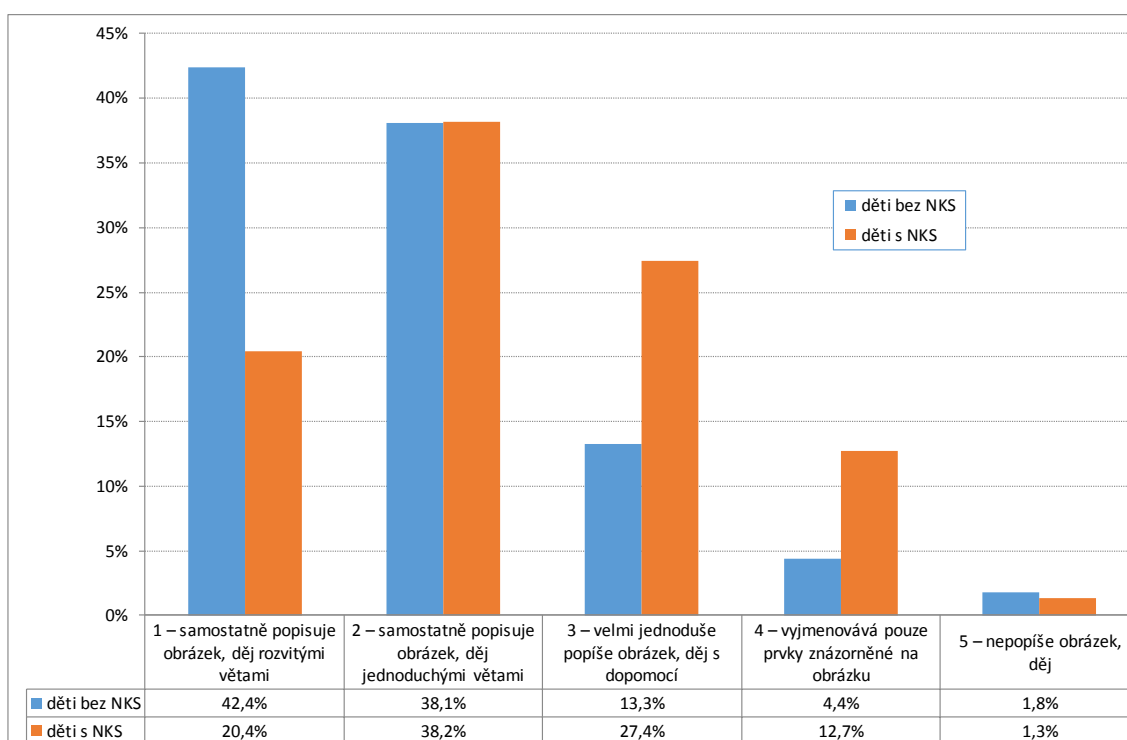
Graf č. 1: *Pojmenování předmětu denní potřeby*

Prvním úkolem pro předškolní děti, které byly vybrány pro výzkum, bylo pojmenovat předměty denní potřeby. Na stůl před dítě byl položen kartáček na zuby, hrnek a mýdlo (viz příloha D). Dítě bylo vyzváno otázkami: „Co to je?, Umíš pojmenovat tyto předměty?, Víš, co je to za věci, které leží na stole?“, aby pojmenovalo 3 předměty, které se denně používají. Pokud dítě odpovědělo okamžitě bez zaváhání, nebylo třeba otázku zopakovat ani formulovat jinak. Jestliže dítě váhalo nebo bylo nejisté, zadání mu bylo znovu vysvětleno a dítě bylo vyzváno k odpovědi.

Z výše uvedeného grafu je zřejmé, že děti bez NKS neměly problémy odpovědět na tuto otázku. 92 % dětí z celkového počtu 113 pojmenovalo vždy správně všechny tři předměty denní potřeby. Pouze 5,3 % dětí bez NKS pojmenovalo téměř vždy předkládané předměty a jen necelé 1 % dětí pojmenovalo alespoň polovinu předmětů. Téměř 2 % dětí z první skupiny pojmenovalo pouze jeden z předmětů, které byly dětem ukázány. Nestalo se, že by některé z dětí nedokázalo pojmenovat ani jeden předmět. Oproti dětem bez NKS děti s opožděným vývojem řeči (OVŘ) prostým vykazovaly oslabení. Správně odpovědělo 73,2 % dětí, téměř vždy správně reagovalo 16,6 % dětí. Alespoň polovinu věcí pojmenovalo 8,3 % dětí. Pouze 1 předmět poznalo 1,9 % dětí s OVŘ. Nestalo se, že by některé ze 157 dětí s NKS nedokázalo pojmenovat ani jeden

předmět. Téměř shodně, s rozdílem 0,1 % byla procentuálně vyhodnocena 4. možnost odpovědí. Je zajímavé, že obě skupiny dětí se v odpovědích téměř shodují. Z výše uvedené tabulky a grafického znázornění 1. splněného úkolu vyplývá, že děti s NKS dosáhly nejhoršího výsledku u první z 5 možných odpovědí. Oproti dětem bez NKS zaznamenaly děti s OVŘ o 18,8 % horší výsledek. V dalších 2 možných variantách odpovědí děti s NKS vykazovaly též oslabení (možnost č. 2 o 11,3 % a možnost č. 3 o 7,4 % méně) oproti dětem bez NKS. Při pohledu na poslední sloupce prvního zadání lze konstatovat téměř shodný výsledek obou skupin dětí. 5. možnost nebyla v tomto případě využita. Tento úkol nebyl pro většinu předškolních dětí obtížný. Děti obou skupin, až na výjimky, pojmenovaly předměty denní potřeby.

Šetřená položka č. 2: Popis předmětů, obrázku a děje na obrázku



Graf č. 2: *Popis předmětů, obrázku a děje na obrázku*

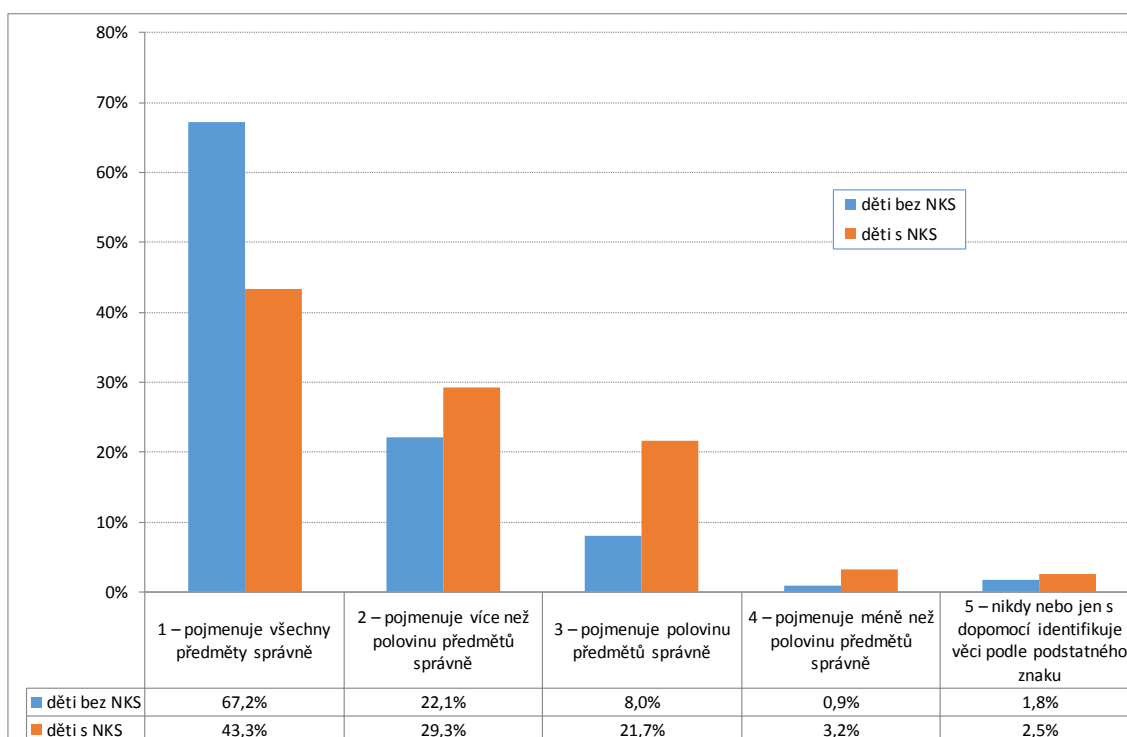
V následujícím zadání měly děti ve věku od 4 let za úkol pojmenovat jednotlivé osoby a předměty na černobílém obrázku a okomentovat děj, který se na daném obrázku odehrává. Byl použit materiál *Šimonovy pracovní listy č. 7* (Charvátová-Kopicová, 2007, s. 45) (viz příloha D). Dějová kresba znázorňuje letní den se sedmi lidskými postavami. Dospělá žena a muž a 5 dětí je nakresleno v různých pozicích, ze kterých je patrné, jakou činností se právě zabývají. V pozadí obrázku stojí dům, za kterým jsou

vidět rozlehlá pole. Kolem domu protéká potok či malá říčka, u níž sedí muž (může se jednat o otce dětí) a chytá ryby. Tři děti (mohou to být sourozenci nebo kamarádi) se nacházejí v bezprostřední blízkosti ohně. Jeden chlapec sedí opodál a vyřezává z kůry lodičku, další chlapec právě vychází z domu. Nedaleko ohně sedí na pařezu žena (může to být matka dětí) a v ruce drží talíř s vuřtem. Jedno z dětí přikládá do ohně dvě polínka, která vzalo z připravené hromádky. Dívka stojící u ohně se chystá vařečkou míchat pokrm, který se vaří v kotlíku. Nejmenší dítě, které se nachází na obrázku, sedí na zemi u ohýnku a opéká si vuřt. Všechny postavy se usmívají, z obrázku je cítit pohoda a radost přítomných ze společného konání. Že se jedná o letní den je zřejmé z letního oblečení dětí i dospělých osob, z třešní, které zrají na stromě. Je zvláštní, že se v letním období kouří z komína domu, ale tento fakt žádné dítě nezaregistrovalo. Každé dítě mělo za úkol samostatně bez dopomoci popsat nejenom, co vidí, ale také co se na předloženém obrázku děje. 42,4 % dětí bez NKS samostatně popsalo obrázek a okomentovalo děj rozvitými větami bez dopomoci dospělého. Téměř shodné procento dětí ze stejné skupiny (38,1 %) popsalo obrázek a děj jednoduchými větami samostatně. Zjednodušeně popsalo dějový obrázek 13,3 % dětí, které navíc potřebovaly pomoc. Pouze jednotlivé prvky znázorněné na obrázku dokázalo popsat 4,4 % dětí. Necelá 2 % dětí nedokázala úkol splnit – nepopsala děj na obrázku.

Oproti dětem bez NKS pouze 20,4 % dětí s OVŘ dokázalo samostatně popsat dějový obrázek pomocí rozvitých vět, tj. o polovinu méně než dětí bez NKS. Děti z téže skupiny popsaly děj na obrázku samostatně jednoduchými větami s výsledkem 38,2 %. Velmi jednoduše popsalo obrázek 27,4 % dětí s OVŘ, které ke splnění úkolu potřebovaly pomoc. Dalších 12,7 % dětí s komunikačními obtížemi vyjmenovalo pouze prvky znázorněné na obrázku, nedokázalo souvisle vyprávět o tom, co se na zvoleném obrázku děje. Porovnáním grafů, které znázorňují odpovědi dětí, jež dokázaly pojmenovat pouze některé předměty, zjistíme, že děti bez NKS dosáhly 4,4 % oproti dětem s OVŘ, které vykazují 12,7 %. Úkol č. 2 nesplnilo 1,3 % dětí s OVŘ. Předškoláci, kteří mají narušenou komunikační schopnost, nedokázali vyprávět o dětech a dospělých lidech na obrázku, nezvládli ani pojmenovat jednotlivé předměty. Děti s vadou řeči oproti dětem bez řečového handicapu dosáhly nejhoršího výsledku stejně jako u 1. zadání v první z 5 možných odpovědí. Dopadly o 22 % hůře než děti bez NKS. Obrázek a děj na něm velmi jednoduše a s dopomocí popsalo o 14,1 % méně dětí s OVŘ než dětí bez NKS (možnost odpovědi č. 3). Zajímavá se jeví procentuální shoda

v odpovědích u možnosti 2. Obě skupiny dětí zvládly popsat obrázek a děj na něm samostatně jednoduchými větami. Z grafu je na první pohled patrné, že děti s OVR vykazují oslabení v lexikálně-sémantické jazykové rovině. Jejich schopnost samostatného plynulého řečového projevu rozvitými větami je na nižší úrovni, než u dětí bez NKS. Z grafu je zřejmé, že děti s OVR mají velké problémy s popisem obrázku a dějem, který se na něm odehrává.

Šetřená položka č. 3: Identifikace a pojmenování předmětů podle podstatného znaku



Graf č. 3: Identifikace a pojmenování předmětů podle podstatného znaku

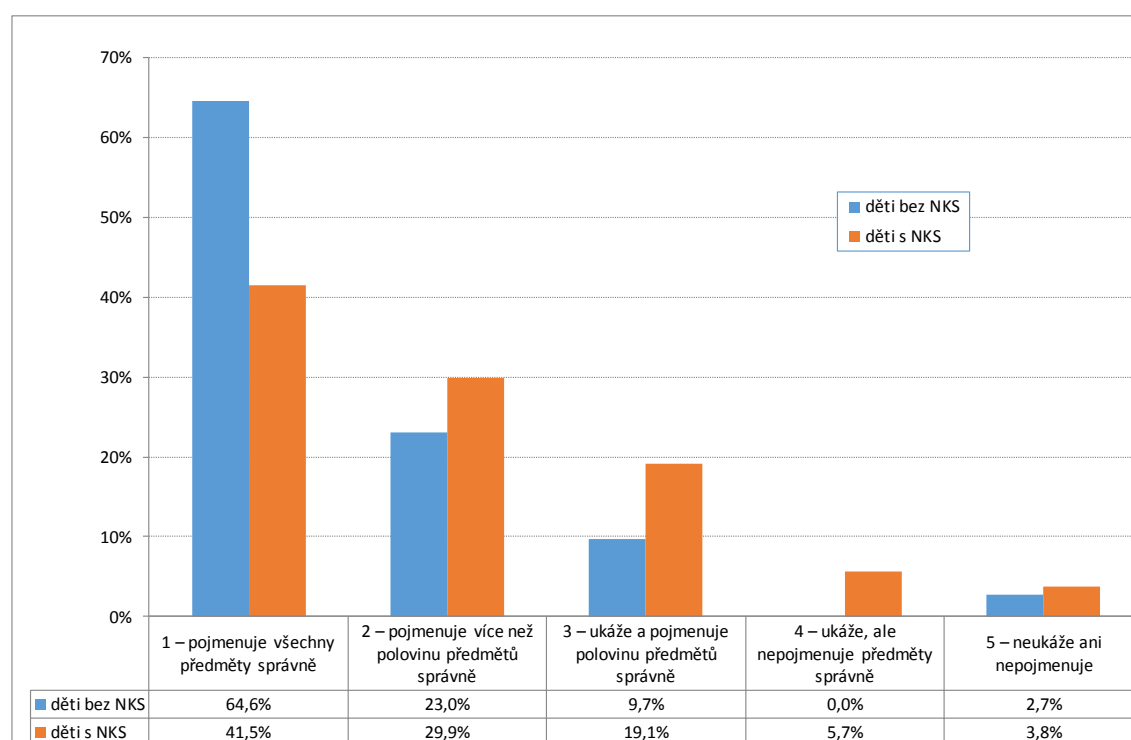
Stejný materiál *Šimonovy pracovní listy č. 7* (2007, s. 45) (viz příloha D) byl využit pro zadání další úlohy. Děti s NKS i bez NKS měly za úkol ukázat a pojmenovat předměty podle podstatného znaku. Do testování byly zařazeny předškolní děti ve věku od 4 let. Děti se při řešení předešlého zadání podrobně seznámily s předměty, osobami i dějem na obrázku, který byl materiálem i pro úkol č. 3. Nyní měly děti odpovědět na 4 jednoduché krátké otázky. Tento úkol splnily obě skupiny dětí poměrně rychle. Lze se domnívat, že důvodem bylo seznámení se s materiálem v předchozím zadání, kdy měly děti za úkol popsat nejen, co na obrázku vidí, ale též co se na obrázku děje. Dětem se pokládaly otázky v tomto pořadí: „Čím se topí, co se jí, co roste na stromě, co žije v řece (potoce)?“ Hodnocen byl počet správně interpretovaných pojmenování –

odpovědí. Jestliže dítě odpovědělo samo a bezchybně na všechny čtyři otázky, bylo 100% úspěšné. Tři zodpovězené otázky znamenaly 75 %. Polovina pojmenovaných předmětů vykazovala 50% úspěšnost. Pokud dítě dokázalo popsat pouze jednu věc, splnilo úkol jen na 25 %. Nesprávné nebo žádné odpovědi byly zaznamenány pod č. 5 na hodnotící škále.

67,2 % dětí bez NKS z celkového počtu (113 dětí) zodpovědělo všechny 4 otázky, tzn., že pojmenovalo všechny předměty správně oproti 43,3 % dětí s OVŘ. Dalších 22,1 % dětí bez řečových problémů zvládlo odpovědět na 3 otázky, splnilo úkol na 75 %. Pouze 8 % těchto dětí zodpovědělo správně polovinu otázek a necelé 1 % dětí bez NKS dokázalo pojmenovat méně než polovinu předmětů správně a samostatně. Necelá 2 % dětí úkol nesplnila, nedokázala identifikovat předměty podle podstatného znaku. Je zajímavé, že 29, 3 % dětí s OVŘ odpovědělo správně na 3 otázky. Zvládlo tento úkol o 7,2 % lépe než děti bez NKS. Lze se domnívat, že důvodem tohoto pozitivního výsledku je logopedická péče věnovaná dětem s NKS v mateřských školách. Těmto dětem stačí nepatrně napovědět, jsou zvyklé na různé formy dopomoci (verbální i neverbální). Následující 3 sloupce grafu jasně znázorňují oslabení dětí s NKS. Horší výsledky jsou patrné ve 3. možnosti odpovědi, kdy děti s narušenou schopností komunikovat správně zodpověděly pouze polovinu otázek, což je o 13,7 % horší výsledek, než u druhé skupiny dětí. Jedna správně zodpovězená otázka znamenala splnění úkolu pouze na 25 %. Dětem s OVŘ se podařilo dosáhnout výsledku 3,2 %. Toto zadání bylo velmi náročné pro 2,5 % dětí s NKS. Tyto děti nedokázaly identifikovat věci podle podstatného znaku. Všechny dotazované děti až na výjimku (6 dětí) správně odpověděly na otázku: „Čím se topí?“ Největší problém dětem dělал dotaz: „Co roste na stromě a co žije v řece (potoce)?“ Některé děti nevěděly, jestli se jedná o třešně nebo višně. Obě odpovědi byly hodnoceny jako správná odpověď, protože pro děti je obtížné z černobílého obrázku rozpoznat takovýto detail. Jiní předškoláci hádali švestky, olivy, meruňky nebo jablka. V řece podle některých dětí žijí žraloci nebo delfini. Některé děti uváděly labutě a kačenky. Otázka zněla a byla přesně a jasně položena: „Co žije v řece (potoce)?“ a následně bylo dovysvětleno „ve vodě“, ne „u vody“, aby bylo jasné, že správná odpověď je – ryby, což koresponduje s předešlým úkolem, kdy děti popisovaly děj na obrázku. Na obrázku je muž, který sedí u řeky (potoka) a chytá (loví) ryby. Z výše uvedeného grafu vyplývá, že děti předškolního věku bez NKS dosáhly nejlepšího výkonu (výsledku) v možnosti,

zaznamenané na hodnoticí škále pod č. 1. Zvládly samostatně a bezchybně odpovědět na všechny 4 otázky o 23,9 % lépe, než děti s NKS. O 13,7 % lepší výsledek vykazují děti bez NKS oproti dětem s OVR v odpovědích, kdy obě skupiny dokázaly, pojmenovat polovinu předmětů správně. 25% úspěšnost v odpovědích na 4 výše uvedené otázky ukazuje rozdíl 2,3 % mezi dětmi s NKS a dětmi bez vady řeči ve prospěch bezchybně mluvících předškolních dětí. Nevelký rozdíl (0,7 %) mezi oběma skupinami dětí je patrný i z posledních sloupců grafického znázornění.

Šetřená položka č. 4: Identifikace a pojmenování předmětů podle společných znaků



Graf č. 4: Identifikace a pojmenování předmětů podle společných znaků

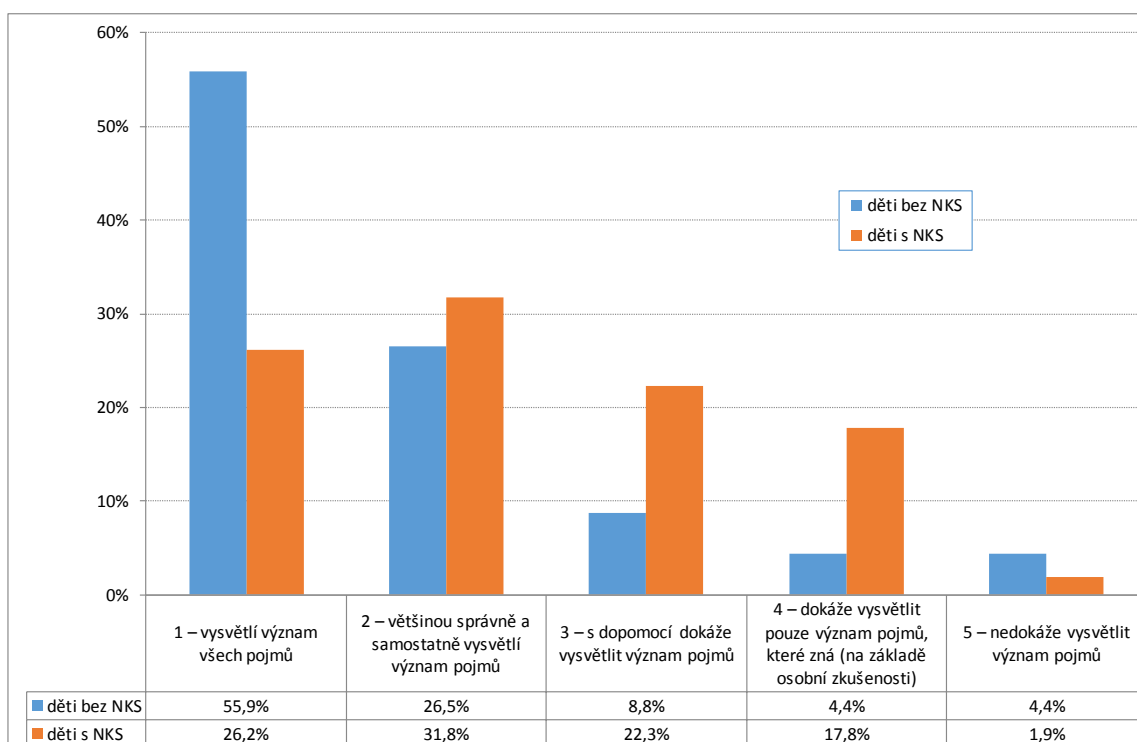
Čtvrté zadání bylo podobné předešlému. Předškolní děti ve věku od 5 let měly za úkol pojmenovat věci na obrázku – Šimonovy pracovní listy č. 7 (2007, s. 45) (viz příloha D), který měly k dispozici při plnění předešlých 2 úloh, podle společných znaků. Děti měly najít a vyjmenovat všechny předměty, které se nacházejí na obrázku a jsou ze dřeva. Hodnocení výkonu bylo stanoveno takto: Vyjmenování 4 a více předmětů, jež jsou ze dřeva, bylo považováno za 100% zvládnutou odpověď. Pojmenování 3 věcí ze dřeva bylo hodnoceno jako 75% zvládnutí úkolu. Pokud dítě poznalo 2 předměty ze dřeva, které pojmenovalo, nebo alespoň ukázalo, bylo ohodnoceno 50 %. V případě, že dítě dokázalo pojmenovat pouze 1 dřevěný předmět, nebo obrázky pouze ukazovalo,

zvládlo úkol na 25 %. Některé děti bez NKS i některé děti s NKS tento úkol nesplnily. Nedokázaly pojmenovat žádný předmět ze dřeva, nedokázaly ho ani na obrázku ukázat. Dětem byla položena otázka: „Co je ze dřeva?“ a ponechán dostatek času na splnění úkolu. Obě skupiny dětí si s řešením zadání poradily následujícím způsobem.

Bez problémů pojmenovalo 4 a více dřevěných předmětů 64, 6 % dětí bez NKS, což je o 23, 2 % více než děti s OVŘ (41,4 %). Tři věci ze dřeva (75 %) pojmenovalo 23 % dětí bez vady řeči. Pouze polovinu předmětů zvládlo pojmenovat nebo ukázat 9,7 % dětí, jejichž komunikační schopnost je v pořádku. Pouhých 2,7 % dětí této skupiny nedokázalo splnit úkol č. 4. Pojmenovat obrázek podle společných znaků dokázalo bez chyby 41,5 % dětí s OVŘ a zajímavé je, že 29, 9 % těchto dětí označilo 3 dřevěné předměty na obrázku, tzn., že úkol zvládly na 75 %. Horší výsledky vykazují děti s NKS oproti dětem bez NKS ve 3. možnosti odpovědi, kdy děti s narušenou schopností komunikovat ukázaly a pojmenovaly pouze 2 předměty, což je pouze 50% úspěšnost. Dalších 5,7 % dětí s OVŘ jen ukázalo, ale nepojmenovalo předměty ze dřeva na předkládaném obrázku a 3,8 % dětí, které mají problém s komunikací, tento úkol nesplnilo vůbec, tzn., že neukázalo ani nepojmenovalo žádný předmět ze dřeva. Nejhorší výsledek vykazují děti s NKS oproti dětem bez NKS, a to o 23, 1 % v 1. z možných odpovědí na otázku č. 4, kdy obě skupiny dětí dosáhly 100% výsledku. O 9,4 % horší výsledky zaznamenaly děti s OVŘ oproti dětem bez vady řeči, když porovnáváme sloupce grafu, který znázorňuje 50% úspěšnost obou skupin dětí. Výše uvedený sloupec grafického znázornění 25% zvládnutí úkolu, tzn., že dítě s NKS ukázalo, ale nepojmenovalo správně věci na obrázku podle společných znaků, vyčísluje splnění úkolu na 5,7 %. Děti bez řečových potíží dokázaly splnit tento úkol na 100 %, 75 % a na 50 %. Zajímavá je opět skutečnost, že děti bez NKS vykazovaly o 6,9 % horší výsledek než děti s NKS. Můžeme se opět domnívat, že děti, kterým je v MŠ věnována zvýšená logopedická péče, dobře reagují na správně cílenou dopomoc. Jako první všechny děti jmenovaly dříví, které přikládá chlapec do ohně, stromy, okna a dveře. Méně častěji si děti uvědomovaly, že je na obrázku žebřík. Některé děti argumentovaly tím, že je žebřík ze železa. Vařečky si všimlo málo dětí. Hodně dětí si pletlo vařečku se lžicí, se sběračkou, „míchačkou“, „metlou“. Pouze jeden chlapec ze skupiny dětí bez NKS správně verbálně označil lodičku, kterou hoch sedící v popředí obrázku vyřezává. Dokonce věděl, že lodičky se vyrábějí z kůry stromů. Dva chlapci ukázali na pařez, ale pouze jeden z nich ho dokázal pojmenovat.

Žádné z dětí neukázalo ani neřeklo, že vuřt se opéká na prutu. Děti s OVŘ vykazovaly potíže v oblasti slovní zásoby (pasivní i aktivní). Potíže měly též s vybavností slov. K pojmenování některých předmětů potřebovaly dopomoc. Většina předškolních dětí ve věku od 5 let chápala postavy na obrázku jako rodinu, kde táta loví ryby a maminka dohlíží na děti, které tráví čas u ohýnku. Některé děti spontánně popisovaly, že s rodiči nebo prarodiči také opékají vuřty nebo grilují maso.

Šetřená položka č. 5: Vysvětlení významu pojmů



Graf č. 5: Vysvětlení významu pojmů

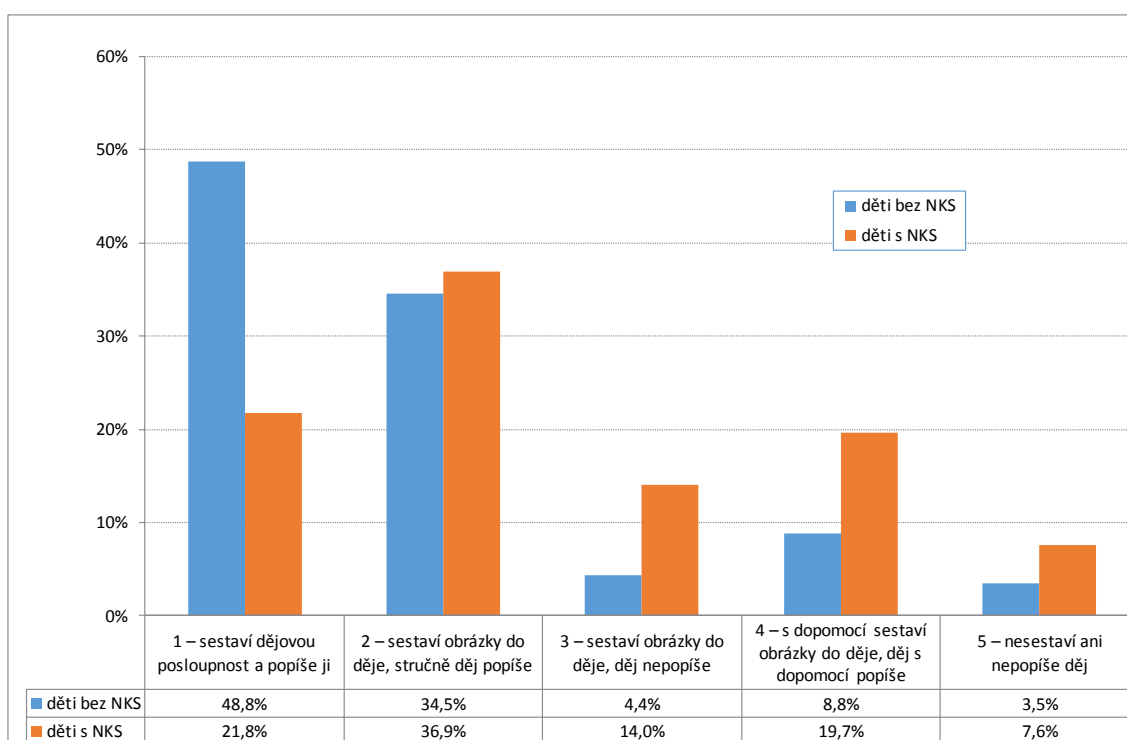
Posledním úkolem, k jehož splnění byl využit obrázek z publikace Šimonovy pracovní listy č. 7 (2007, s. 45) (viz příloha D), bylo správné a samostatné vysvětlení významu pojmů – kotlík, prut a talíř. Obrázek letního dne s postavami kolem ohně děti již dobře znaly. Nejprve popisovaly předměty a děj, který se na obrázku odehrává. Potom odpovídaly na 4 otázky, jejichž odpověď našly na téže předloze. A nakonec hledaly na obrázku předměty podle společných znaků. Nyní měly za úkol vysvětlit význam 3 pojmů, které se nacházejí blízko sebe ve středu obrázku, který byl dětem předložen. Jestliže dítě dokázalo správně vysvětlit význam všech 3 předmětů (kotlík, prut, talíř), byl jeho výkon hodnocen 100 %. Pokud se dítěti podařilo správně

a samostatně vysvětlit 2 pojmy, pak splnilo úkol na 75 % a když dokázalo objasnit význam pouze 2 předmětů a potřebovalo k tomu dopomoc, pak byla jeho odpověď považována za 50% úspěšnost. Na 25 % zvládlo dítě 4. zadání v případě, že dokázalo vysvětlit pouze význam pojmů, které zná na základě osobní zkušenosti. Z celkového počtu 113 dětí bez NKS nesplnilo tuto úlohu pouze 5 dětí, což znamená 4,4 % dětí a 3 děti z celkového počtu 157 dětí s NKS, tj. 1,9 % dětí.

Téměř o 30 % lépe zvládly úkol č. 5 děti bez řečových problémů oproti dětem s OVR. 55,9 % dětí bez NKS správně a samostatně vysvětlilo, co je to kotlík, k čemu se používá, z jakého je materiálu, co je a k čemu je dobrý prut a co je to talíř, proč, kde a na co se používá. Dalších 26,5 % předškoláků bez komunikačních potíží bez problémů vysvětlilo význam 2 ze 3 předmětů, na které byly děti dotazovány. Zvládly tak splnit zadání na 75 %. S dopomocí dokázalo vysvětlit význam pouze 2 předmětů jen 8,8 % dětí bez NKS, tímto způsobem splnilo úkol na 50 %. Zbylo jen malé procento dětí bez vady řeči (4,4 %), které umělo objasnit význam pojmů, jež zná pouze na základě vlastní zkušenosti (jen 1 předmět z 3). Stejný počet (4,4 %) dětí komunikujících bezchybně úkol nesplnilo. Děti s OVR, 100% úspěšných, bylo celkem 26,2 %. Tyto předškolní děti rychle, samostatně a zcela správně vysvětlily význam pojmů všech 3 předmětů. Okamžitě je na obrázku našly a začaly je popisovat. O 5,3 % více dětí (31,8 %) ze stejné skupiny, tedy s OVR, zvládly správně a samostatně vysvětlit význam 2 předmětů. Dopomoc k popisu předmětů z předloženého obrázku potřebovalo 22,3 % dětí s NKS. 17,8 % dětí umělo vysvětlit význam pouze 1 předmětu ze 3, a to na základě vlastní zkušenosti. Tyto děti zvládly splnit úkol pouze na 25 %. Na otázku č. 5 neodpovědělo 1,9 % dětí s NKS. Děti bez narušené komunikační schopnosti oproti dětem s opožděným vývojem řeči (prostým) dosáhly nejlepšího výsledku téměř o 30 % v 1. možnosti odpovědi. Bezchybně vysvětlily význam všech 3 pojmů (co je to kotlík, prut a talíř). 2. možnost, jak mohly obě skupiny dětí odpovídat, se jeví zajímavá. Graf znázorňuje 5,3% rozdíl ve prospěch dětí s NKS. Další 2 sloupce grafického znázornění (3. a 4. možnost odpovědi) vykazuje oslabení schopnosti vysvětlovat význam pojmů u dětí s OVR. Jejich slovní zásoba (pasivní i aktivní) je na nižší úrovni oproti dětem bez NKS. Děti s OVR byly pomalejší a nepřesnější při vybavování si slov a slovních spojení. Všechny děti bez rozdílu bezpečně a rychle pojmenovaly a vysvětlily význam pojmu talíř. Věděly, že se používá na pokrmy, že má kulatý nebo také hranatý tvar, že talíře mohou být různě barevné. Většina dětí rozlišila talíř nejen hluboký a mělký,

ale také „malý“. Z rozhovoru dále vyplynulo, že děti měly na mysli dezertní talířek. Druhý předmět, který děti identifikovaly s většími problémy než talíř, byl prut. Poznały ho na obrázku, věděly, že se na něj napichují vuřty a potom se opékají na ohýnku. Nejobtížnějším předmětem na vysvětlování významu pojmu byl jednoznačně kotlík. Děti, které tuto nádobu poznaly, věděly, že se v ní vaří polévka, čaj nebo „nějaké jiné jídlo.“ Všechny děti mají osobní zkušenost s talířem a téměř všechny i s prutem na opékání vuřtů. Pouze 5 dětí ze skupiny dětí bez NKS a 3 děti s vadou řeči vyprávěly o své vlastní zkušenosti s kotlíkem.

Šetřená položka č. 6: Sestavení dějové posloupnosti a její popis



Graf č. 6: Sestavení dějové posloupnosti a její popis

Pro splnění 6. zadání, kde se zjišťovala schopnost předškolních dětí sestavit dějovou posloupnost a okomentovat ji, byl použit materiál, který vyrábí polská firma Alexander (viz příloha D). Jedná se o 4 kartičky o velikosti 13 x 11 cm, které správně za sebou složené vyznačují děj (určitý příběh). Barevné obrázky na jednotlivých kartičkách jsou hezky výtvarně provedené, přiměřené věku předškolních dětí. Předměty na kartičkách odpovídají reálným současným věcem, které obklopují dnešní děti. Nejedná se o zastaralý materiál, kde by se nacházely předměty, které dnešní děti neznají, jako např. nůše, trakař, lavor, dostavník atd. Čtyři správně sestavené obrázky, které byly

dětem předložené, znázorňují příběh dvou chlapců (možná bratrů, možná kamarádů), kteří jdou do lesa na houby. Na první kartičce jdou chlapci po cestě, na jejímž konci začíná les. Hoši mají prázdné košíky. Na druhé kartičce se chlapci nacházejí uprostřed lesa, v košíku mají nasbírané houby. Jeden houbař radostně ukazuje druhému právě nalezenou houbu. Druhý se na ni obdivně dívá. Následující obrázek, v pořadí třetí, vypovídá o tom, že se chlapci s plnými koši vracejí domů. Vystupují z lesa na polní cestu, na jejímž konci je vidět rodinný dům. Série obrázků končí radostným setkáním obou chlapců (možná bratrů), kteří nadšeně předávají plné košíky nasbíraných hub mamince (možná matce pouze jednoho chlapce, pokud nejsou chlapci bratři, ale kamarádi). Nejen z posledního obrázku dějové posloupnosti je vidět pohoda letního dne a spokojenost postav příběhu, který musí dítě poskládat. Dítěti bylo vysvětleno zadání. Zdůrazněno bylo, že 4 obrázky, správně řazené za sebou z leva doprava, zobrazují příběh, který chceme odhalit. Zpětnou vazbou bylo zjištěno, zda dítě úkolu rozumí. Teprve potom se před předškoláka položily 4 kartičky, z nichž pak mělo pětileté a starší dítě ve správném pořadí sestavit děj. Čas pro tento úkol byl neomezený. Na děti se nespěchalo, jejich činnost nebyla nijak komentována. Dětem se nepomáhalo verbálně ani neverbálně. Byly pouze nepatrně povzbuzovány k dokončení úkolu. Nejlépe hodnoceno na škále s možností odpovědi v rozmezí 1 až 5 bylo bezchybné sestavení dějové posloupnosti, tzn., že první kartička vlevo znamenala začátek příběhu (děje) a poslední kartička vpravo konec dějové posloupnosti a samostatný popis příběhu (děje) na kartičkách celými rozvitými větami. Pokud dítě sestavilo děj a okomentovalo ho stručně jednoduchými větami, graficky se tento výkon zaznamenal pod možností č. 2. Další možnost, kdy dítě sestavilo dějovou posloupnost správně, ale nedokázalo ji popsat, se graficky znázornila jako možnost č. 3. Jestliže dítě ke splnění úlohy potřebovalo dopomoc k sestavování děje i k popisu vzniklé dějové řady, byl tento výkon hodnocen jako velmi slabý (možnost č. 4). Poslední možností, která je z posledního sloupce grafu patrná na první pohled, znamenala nesplněný úkol (č. 5). Je zřejmé, že děti s NKS vykazovaly oproti dětem bez NKS velké oslabení. Vždy se čekalo, až dítě samo označí práci za ukončenou předem domluveným slovem „hotovo.“ Teprve potom se jeho výkon zkontroloval a slovně ohodnotil. Pokud dítě nesprávně sestavilo dějové obrázky, byla mu poskytnuta nezbytná verbální dopomoc, anebo mu ukázáním na obrázek, který je třeba zařadit na jiné místo v řadě, bylo napovězeno. Dějová posloupnost musela být bezchybná, aby se mohlo v zadání pokračovat. Druhá část – slovní popis děje na kartičkách – byla též zadáním a byla

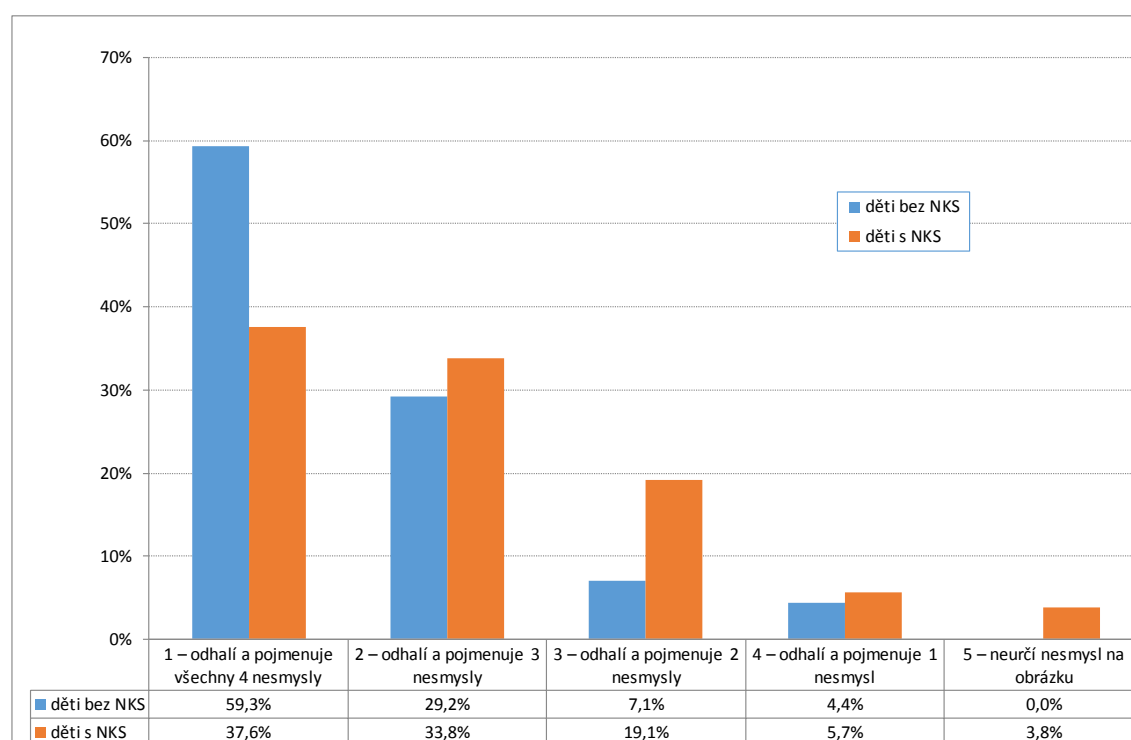
hodnocena. Pokud dítě chybovalo v sestavení dějové řady, která musela být opravena, už nemohlo být vyhodnoceno nejlépe.

Seřadit správně 4 za sebou jdoucí kartičky, které znázorňují dějovou posloupnost a děj popsat rozvitými větami dokázalo 48, 8 % dětí bez NKS, splnilo tak úkol na 100 %. O 14,3 % méně dětí z téže skupiny (bez NKS) zvládlo bezchybně sestavit kartičky tak, aby vyjadřovaly krátký děj. Tyto děti (34,5 %) popsaly dějovou posloupnost pouze jednoduchými větami. Sestavit příběh ze 4 kartiček dokázalo 4,4 % dětí bez komunikačních potíží, ale co se na obrázcích odehrává, popsat nedokázalo. Zvládlo tak úkol jen na 50 %. Další graf (možnost č. 4) vyhodnocoval výkony dětí, které sestavily kartičky až s dopomocí a děj samostatně též neokomentovaly. Jejich úspěšnost v tomto případě byla pouze 25%. Dějovou posloupnost prostřednictvím 4 dějových kartiček vůbec nedokázalo sestavit a tím pádem nemohlo popsat děj 3,5 % dětí bez NKS. Sestavit dějovou posloupnost a popsat ji, činilo dětem s NKS problémy. Pouze 21,8 % z celkového počtu 157 dětí splnilo úkol na 100 %, což je o celých 27 % méně než děti bez vady řeči. Téměř 10% rozdíl je patrný mezi dětmi bez NKS a dětmi obtížněji komunikujícími v případě 50% zvládnutí 6. zadání. Děti s NKS (14 %) sice sestavily obrázky zleva doprava správně, ale děj na nich nedokázaly popsat. Dopomoc ke správnému seřazení kartiček tak, aby děj na nich dával smysl a dopomoc k jejich popisu potřebovalo téměř 20 % dětí s OVŘ. Porovnáme-li výsledek u 4. možnosti, byl zjištěn rozdíl 10,9 % v neprospěch dětí s NKS. Úkol č. 6 nesplnilo celkem 7,6 % dětí s NKS, tj. o 4,1 % více než dětí, které problémy s komunikací nemají. Opět se zde potvrdila skutečnost, že děti s NKS umějí využívat dopomoc, na kterou jsou zvyklé z individuálních či kolektivních logopedických intervencí. Z výše uvedené tabulky a grafického znázornění 6. splněného úkolu vyplývá, že děti s NKS dosáhly nejhoršího výsledku u 1. z 5 možných odpovědí. Oproti dětem bez NKS zaznamenaly děti s OVŘ o celých 27 % horší výsledek. Při plnění tohoto úkolu se projevila velice zvláštní situace. Některé děti tato „hra“ moc bavila a po splnění úkolu chtěly stavět další řady. Použitý didaktický materiál má 10 variant (20 kartiček, 40 dějových obrázků), a tak bylo těmto nadšeným dětem umožněno, sestavit další řady, ale do dotazníku se u všech dětí zaznamenal pouze výkon z řešení 1. pokusu. Jednalo se jak o děti bez NKS tak o děti s komunikační schopností narušenou.

Tento didaktický materiál je velice variabilní, dá se využívat mnoha různými způsoby. Je vhodný pro rozvoj logického myšlení a slovní zásoby, pro cílený nácvik

souvislého řečového projevu, pro podporu mluvního apetitu a správné výslovnosti. Děti mohou samostatně vymýšlet stále nové příběhy, dávat jména postavám na obrázcích, hledat příčiny a souvislosti dějových posloupností. Převážnou většinu dětí předškolního věku práce s kartičkami dějové posloupnosti baví, protože kromě výše uvedených schopností, které podporuje, rozvíjí též jejich dětskou fantazii. Na druhou stranu je třeba zmínit i děti, které se při sestavování dějové posloupnosti vyloženě „trápily.“ A bylo velice nápadné, jak se jim po dokončení úkolu ulevilo.

Šetřená položka č. 7: Odhalení a pojmenování nesmyslu na obrázku



Graf č. 7: Odhalení a pojmenování nesmyslu na obrázku

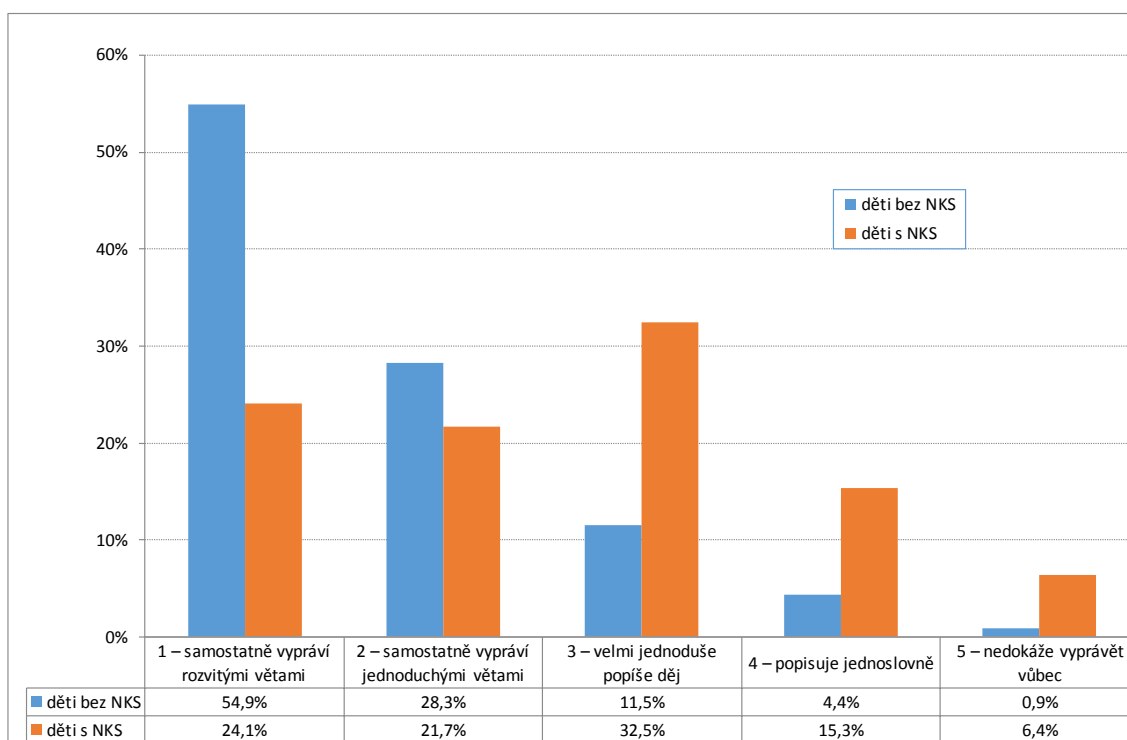
Po sestavení a popisu dějové posloupnosti čekal na děti další úkol. Zadání 7. úlohy z celkových 16 úkolů znělo: „Poznat a pojmenovat nesmysl na obrázku.“ Předškoláci ve věku od 5 do 7 let poznávali nelogické výjevy na 4 obrázcích. Když odhalili všechny 4 nesmysly, zvládli úkol na 100 %. Tři odhalené popletené obrázky znamenaly 75% úspěšnosti. Na 50 % zvládly zadání děti, které poznaly 2 obrázky ze 4. Pokud děti, které byly zahrnuté do výzkumu, identifikovaly alespoň 1 obrázek s nesmyslem, splnily úkol pouze na 25 %. Dětem byly postupně předkládány tyto obrázky (viz příloha D). Jako první to byla **ryba v kleci**, druhý obrázek znázorňoval **sněhuláka stojícího na nejmenší kouli** s koštětem obráceným vrchní částí dolů

a s uhlíky, které znázorňují oči a ústa vsazenými v největší koule (hlava sněhuláka). **Lod' plující po kolejích** je třetím nesmyslem. Nakonec byl dětem předložen obrázek, na kterém je **husa uvázaná u psi boudy**. Husa má před sebou kost. Děti měly za úkol samostatně správně určit nesmysl na obrázku a vysvětlit příčinu zvláštnosti. Děti zvládaly či nezvládaly úkol na různých úrovních. Byla sledována úroveň pasivní i aktivní slovní zásoby a schopnost verbálně popsat a odůvodnit nesmysly na jednotlivých obrázcích. Z 24 kartiček byly vybrány 4 výše popsané. Všem dětem byly předkládány stejné obrázky ve stejném pořadí. Dětem bylo dopřáno tolik času, kolik potřebovaly, aby se mohly v klidu soustředit na odpovědi.

Děti bez NKS byly v plnění tohoto úkolu úspěšné, nestalo se, že by některé dítě úkol nezvládlo. Alespoň 1 nesmysl odhalilo 4,4 % dětí bez komunikačních potíží. Úspěšnějších bylo 7,1 % předškoláků, kteří poznali 2 nesmyslné obrázky, ale jen těžko je dokázaly vysvětlit. 29,2 % dětí bylo úspěšné na 75 %, protože identifikovalo 3 ze 4 předložených obrázků a dopomocí vysvětlilo nesmysly. Všechny 4 „divné“ obrázky poznalo a okomentovalo téměř 60 % dětí bez NKS. Dětem s NKS se dařilo hůře, což je znázorněno v grafu č. 7. 37,6 % dětí, vykazujících potíže v komunikaci, poznalo všechny nesmyslné obrázky, které zvládlo též bez dopomoci okomentovat. O 3,8 % méně dětí se stejnými potížemi odhalilo 3 kartičky, na kterých byly namalované zvláštnosti, jež neodpovídají běžným situacím. 19,1 % dětí s NKS splnilo úkol na 50 %, poznalo polovinu nesmyslných obrázků, ale nedokázalo vysvětlit v čem je obrázek nesmyslný. Pouze 1 kartičku označilo za nesmyslnou 5,7 % dětí s vadou řeči. Zbývá 3,8 % dětí, které úkol nezvládly, nepoznaly nesmysl ani na jednom obrázku. Děti bez narušené komunikační schopnosti oproti dětem s NKS dosáhly nejlepšího výsledku, a to téměř o 21,7 % v 1. možnosti odpovědi. Samostatně a správně určily nesmysl na všech 4 kartičkách a objasnily ho. Když porovnáme možnost odpovědi č. 3, tedy 50% úspěšnost obou skupin, zjistíme, že výkony dětí s NKS byly o 4,6 % slabší, než výkony dětí s vadou řeči. Tento nepatrný rozdíl ve prospěch dětí s NKS lze vysvětlit tím, že systematická logopedická péče o děti s potížemi v komunikaci v mateřských školách podporuje celkový rozvoj předškolních dětí. Tyto děti nemají problém přijmout dopomoc, kterou jim poskytují učitelky popř. logopedické asistentky na rozdíl od dětí bez komunikačních problémů, které pokud si nejsou svou odpovědí jisté, raději mlčí, což je v dotazníku zaznamenáno jako nesplněný, nebo pouze částečně splněný úkol. Z grafu je patrné, že o 12 % lépe splnily tento úkol děti bez NKS (7,1 %) oproti

dětem s OVŘ (19,1 %) u možnosti odpovědi č. 3. Mezi dětmi, které poznaly pouze 1 nesmyslný obrázek, tzn., že splnily zadání pouze na 25 %, je jen nepatrný rozdíl ve prospěch dětí bez NKS, a to o 1,3 %. Porovnáme-li kartičky s nesmyslnými obrázky, zjistíme, že děti obou skupin nejčastěji identifikovaly nesmysly v tomto pořadí: husa u boudy, ryba v kleci, loď na kolejkách, šišatý sněhulák. Pouze 6 dětí z celkového počtu 270 dětí nedokázalo tento úkol splnit. Ostatním dětem, i když nebyly 100% úspěšné, se plnění tohoto úkolu moc líbilo. První 4 kartičky, na kterých byly namalované nesmyslné situace, děti pobavily. Po zaznamenání výsledku do dotazníku byl dětem, které měly zájem poznávat další nesmysly, postupně předložen zbytek kartiček. Předškolákům se líbil pes, který lezl po obráceném plotě, nebo pes s rohy, ptáček v akváriu nebo auto s hranatými koly. V převážné většině děti kuriózní obrázky pobaveně komentovaly. Při zpětném posouzení a porovnání všech zadání lze říci, že tento úkol byl pro většinu dětí s NKS i bez NKS snadný. Děti se při identifikaci a následném objasňování nesmyslů dobře bavily.

Šetřená položka č. 8: Vyprávění na dané téma



Graf č. 8: Vyprávění na dané téma

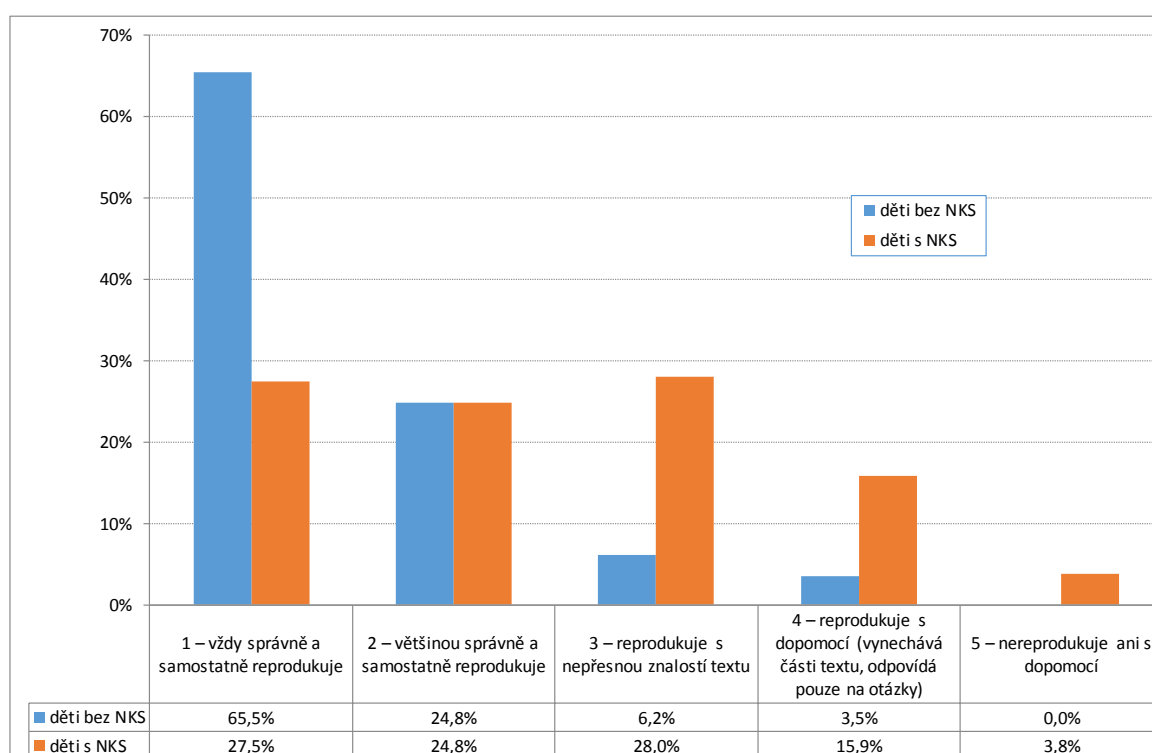
Graf č. 8 porovnává schopnosti dětí bez NKS a dětí s NKS vyprávět na dané téma. Většina dětí v období od 5 do 7 let dokáže samostatně vyprávět na dané téma.

rozvitými nebo alespoň jednoduchými větami. Jsou však i děti, které na běžnou otázku, např. jak se měly u babičky, odpovídají stroze a jen velmi jednoduše popíší, co se dělo. Mají velké problémy s komunikací jak s dospělými, tak s vrstevníky. Nemalá část předškolních dětí dokáže vést pouze jednoslovný dialog, nebo na otázku vůbec neodpoví. Osmé zadání výzkumného šetření sledovalo schopnost pěti až sedmiletých dětí vyprávět o tom, co dělaly v sobotu a v neděli. Dětem byla položena tato jednoduchá otázka a hodnoceno bylo, zda děti otázku pochopily, jakým způsobem na ni odpověděly, jak byly při odpovědích pohotové, jestli při vyprávění používaly souvětí nebo jen jednoduché věty a výrazy, na jaké úrovni byla jejich slovní zásoba. Hodnotila se i ochota a chuť vést monolog na dané téma. Převážná část dětí úkol splnila. Pouze 0,9 % dětí bez NKS a 6,4 % dětí s NKS úlohu nezvládlo – na otázku: “Co jsi dělal/a v sobotu a v neděli?” vůbec neodpovědělo. Výkony 157 dětí z celkového počtu 270 byly ovlivněny jejich narušenou komunikační schopností.

Samostatně rozvitými větami popisovalo své zážitky z víkendu 54,9 % dětí bez NKS, což je o 30,8 % lepší výsledek než u dětí s OVR (24,1 %). Děti používaly všechny slovní druhy, správně skloňovaly a časovaly, správně používaly předložky i zájmena. Samostatně pomocí jednoduchých vět vyprávělo 28,3 % dětí bez vady řeči o uplynulých dvou volných dnech. 11,5 % dětí bez NKS popsalo děj sobotního a nedělního dne velmi jednoduše s dopomocí. 4,4 % dětí z téže skupiny zodpovědělo otázku jednoslovně, ani s dopomocí nedokázalo vytvořit alespoň jednoduché věty. Tento úkol vůbec nesplnilo pouze necelé 1 % dětí bez NKS. Z grafu vyplývá, že děti bez komunikačních obtíží neměly se zvládnutím tohoto úkolu velké problémy na rozdíl od dětí s NKS, které vykazovaly značné potíže, jež byly patrné především ve 3., 4. a 5. možnosti odpovědi. 24,1 % dětí s OVR vyprávělo o tom, co dělalo v sobotu a v neděli samostatně rozvitými větami. Pouze o 2,4 % hůř odpovídaly děti s NKS (21,7 %), které při vyprávění používaly pouze jednoduché věty. Několik dětí mělo potíže s vybavností některých slov, např. místo jít do kina, použilo jedno dítě výraz, že šlo s tatínkem na pohádku, nemohlo si vzpomenout na pojem kino. Jedna dívka vyprávěla o výletě s prarodiči do ZOO. Na doplňující otázku jaká zvířata viděla, dlouho vzpomínala a hůř si vybavovala jejich pojmenování. S dopomocí pak zvířata pojmenovala. Problém se souvislým vyprávěním mělo 32,5 % dětí, které popsaly své víkendové zážitky velice zjednodušeně. Pouze jednoslovně na hlavní a doplňující otázky odpovídalo 15,3% dětí s NKS. 6,4 % těchto dětí úkol nesplnilo,

neřeklo, co dělalo v sobotu a v neděli. Rozdíl mezi dětmi bez NKS a dětmi, které se potýkají s komunikačními potížemi, byl z grafického znázornění 8. zadání na první pohled patrný. Ve všech 5 možnostech odpovědí vykazovaly děti s OVŘ horší výsledky (možnost č. 1 – 30,8 %, možnost č. 2 – 6,6 %, možnost č. 3 – 21 %, možnost č. 4 – 10,9 % a možnost č. 5 – 5,5 %). Uvedené rozdíly v neprospěch dětí s NKS jsou viditelné nejvíce v možnosti č. 1 – samostatné vyprávění rozvitými větami a v možnosti č. 3 – velmi zjednodušené vyprávění na dané téma. Některé děti bez NKS a většina dětí s komunikačními potížemi mají problémy se souvislým projevem na dané téma. Je třeba jim pomáhat – napovídat, doptávat se, pokládat doplňující otázky, doplňovat slova tak, aby se děti ve volném vyprávění posouvaly, např. otázkami: „Co bylo potom, co jsi dělal/a pak, proč jsi to dělal/a, co na to řekla maminka,...?“ Tento úkol byl pro většinu dětí obou skupin náročný a bylo třeba ponechat dětem dostatek času. Jakmile by se na děti spěchalo, výsledek by byl zkreslený, což by výzkumu rozhodně neprospělo.

Šetřená položka č. 9: Reprodukce říkanky (písničky)



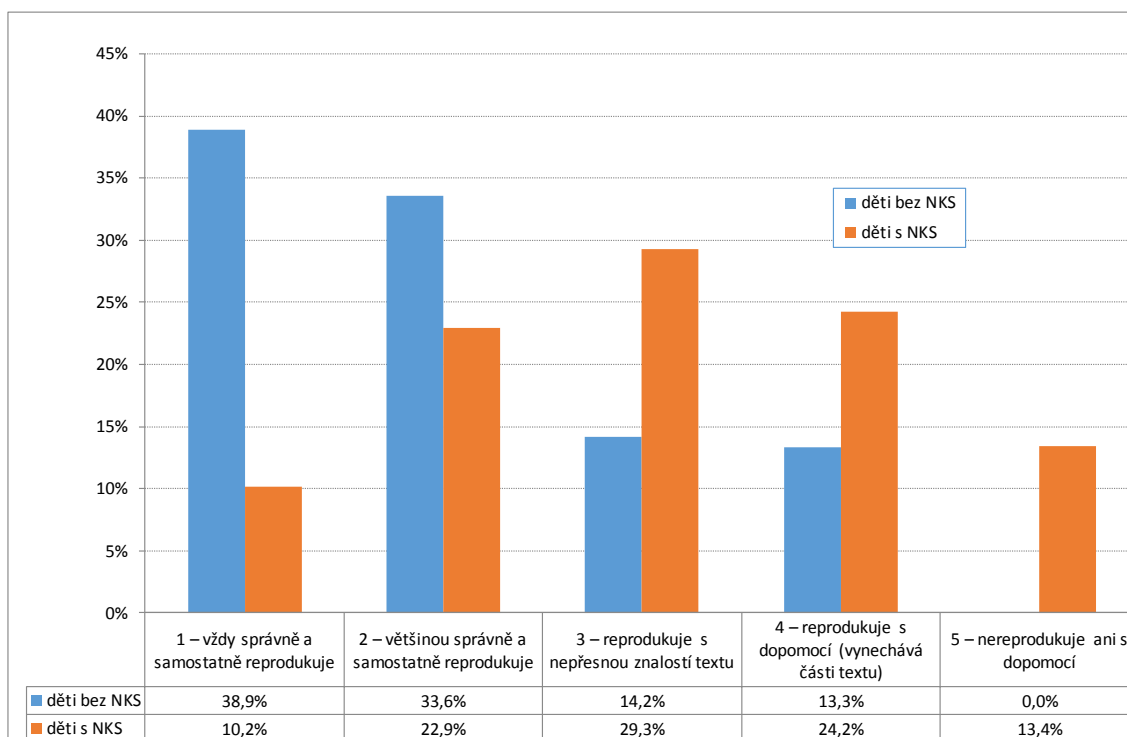
Graf č. 9: Reprodukce říkanky (písničky)

Pro splnění tohoto úkolu bylo zapotřebí, aby dítě zarecitovalo krátkou básničku, nebo zazpívalo písničku. Výběr říkanky nebo písničky byl ponechán na dítěti. Výzkumnému šetření byly podrobeny předškolní děti ve věku od 4 do 7 let. Samotnému zadání předcházela motivující rozhovor, ve kterém byly děti dotazovány, jestli si vzpomenu na nějakou písničku nebo básničku, kterou se ve školce naučily a následně byly vyzvány, zda by byly ochotné nějakou básničku zarecitovat, nebo zazpívat krátkou písničku. Jelikož jsou děti na tyto výchovné činnosti zvyklé a ve všech MŠ děti vystupují před rodiči nebo u příležitosti jiných aktivit, do kterých se mateřské školy zapojují (vítání občánků, návštěva v domově pro seniory, besídky či školní akademie a další), většinou nenastala situace, že by děti tento úkol nechtěly nebo nemohly splnit. Pouze 3,8 % dětí s NKS (tj. 10 dětí) nedokázalo reprodukovat krátký zřymovaný text ani s dopomocí, úkol tedy nesplnilo, což můžeme v celkovém počtu (270) dětí zahrnutých do výzkumu považovat za zanedbatelné. Děti byly hodnoceny opět podle hodnotící škály v rozpětí 1 až 5. Vždy správně a samostatně reprodukováný text básničky či písničky byl zaznamenán jako nejlepší výkon (možnost č. 1). Pokud se dítě v přednesu spletlo maximálně 2 krát, byl výkon považován za téměř správný a samostatný a byl na hodnotící škále zaznamenán pod č. 2. Jestliže dítě reprodukovalo básničku či písničku s nepřesnou znalostí textu a s chybami, splnilo úkol pouze na 50 %. Záznam byl proveden pod č. 3. Některé děti odříkaly text pouze s dopomocí, vynechávaly části textu nebo čekaly na nápovědu a pak teprve pokračovaly ve zpěvu nebo recitaci. Tyto děti vykazovaly oslabení v oblasti verbální paměti a jejich výkony byly zaznamenány pod č. 4. Na posledním místě hodnotící škály (možnost č. 5) byly zaznamenány výkony zcela neúspěšných dětí.

Nejvyšší úspěšnost při plnění tohoto zadání vykazovaly děti bez NKS. Bezchybně zarecitovalo básničku nebo zazpívalo písničku 65,5 % těchto dětí. 24,8 % dětí bez vady řeči splnilo úkol s drobnými chybičkami. Nepřesná znalost reprodukováného textu byla zaznamenána u 6,2 % dětí bez NKS a pouze 3,5 % předškoláků z téže skupiny hodně chybovalo, vynechávalo části textu, čekalo na nápovědu, nebo říkanku či písničku nedokončilo. Děti, které by zadání nezvládly, nebo úkol odmítly splnit se ve skupině dětí ve věku od 4 do 7 let bez narušené komunikační schopnosti nevyskytly. Na rozdíl od dětí bez NKS byly u dětí s OVŘ zaznamenány značné nedostatky v oblasti verbální paměti. Správně a samostatně reprodukovat text krátké básničky nebo písničky dokázalo 27,5 % dětí hůře

komunikujících. Minimálně chybovalo 24,8 % těchto dětí, tzn., že se dítě spletlo pouze jednou, nebo na chvíli zaváhalo a pak samostatně zřymovaný text dokončilo. Zajímavé se dle grafického znázornění jeví porovnání skupiny dětí bez NKS a dětí s NKS ve 2. možnosti odpovědi. Obě skupiny vykazují stejné hodnoty – 24,8 %. Reprodukci s nepřesnou znalostí textu básničky nebo písničky zvládlo 28 % dětí s NKS, což je o 21,8 % více než dětí bez komunikačních problémů. Dopomoc ke splnění 9. zadání potřebovalo 15,9 % dětí s OVR. Říkanou neodříkalo ani krátkou písničku nezaspívalo 3,8 % dětí s NKS. Z výše uvedeného grafu lze vyčíst hodnoty, které dokazují, že děti s NKS mají oproti dětem bez komunikačních potíží značný problém v zapamatování si a následné reprodukci známého zřymovaného textu (básničky, dětské říkanky) nebo zaspívání naučené písničky. Ve velké míře se při plnění tohoto zadání projevovaly rozdíly v pasivní i aktivní slovní zásobě obou skupin testovaných dětí ve prospěch předškoláků bez NKS. Když porovnáme výkony dětí obou skupin v 9. zadání, zjistíme, že pro předškolní děti bez vady řeči, až na výjimky, nebyl problém splnit tento úkol na rozdíl od dětí s OVR. Grafické znázornění vypovídá o značných rozdílech ve všech možnostech odpovědi kromě možnosti č. 2, kde obě skupiny dětí vykazují stejné procento úspěšnosti. O 38 % zvládly splnit lépe úkol děti bez NKS oproti dětem s NKS – vždy správně a samostatně reprodukovaly básničku či písničku (možnost č. 1). O 21,8 % hůře splnily úlohu děti s potížemi v komunikaci než děti bez těchto potíží, když reprodukovaly známý text s nepřesnou znalostí textu. Rozdíl v neprospěch dětí s NKS oproti dětem bez NKS (12,4 %) byl zaznamenán též ve 4. možnosti odpovědi. Jak již bylo výše zmíněno, všechny děti bez vady řeči dokončily úkol většinou bez problémů, pouze 9,7 % (možnost č. 3 a č. 4) těchto dětí reprodukovalo známou básničku či písničku s nepřesnou znalostí textu nebo s dopomocí. Na rozdíl od dětí s OVR, u kterých bylo zaznamenáno nesplnění úkolu (možnost č. 5 – 3,8 %), žádný předškolák bez NKS nebyl 100% neúspěšný.

Šetřená položka č. 10: Reprodukce příběhu přečteného examinátorem



Graf č. 10: Reprodukce příběhu přečteného examinátorem

Zda a do jaké míry jsou děti bez NKS a děti s OVŘ schopny reprodukovat příběh čtený examinátorem vypovídá graf č 10. Dětem ve věku od 5 do 7 let byl přečten krátký příběh, který měly bezprostředně po vyslechnutí stručně převyprávět. Předškolákům bylo zadání podrobně vysvětleno a zpětnou vazbou bylo zkontrolováno, zda každé dítě požadavku rozumí. Dítěti se přečetl krátký příběh a bylo vyzváno, aby samo text převyprávělo. Dětem, které nezvládly splnit úkol samostatně, byla postupně nabízena pomoc. Následně byl výkon každého dítěte zaznamenán a poté vyhodnoceny výkony všech dětí. Tento úkol byl časově náročný, neboť každému dítěti byl text čten individuálně. Bylo třeba předejít zkreslenému výsledku, ke kterému by mohlo dojít v případě, že by se text četl více dětem najednou. Jistě by se získalo více času na další subtesty, protože text by ve stejnou chvíli mohlo poslouchat např. 10 dětí, ale mohly by nastat situace, které by toto šetření mohly zkreslit. Vzhledem k věku šetřených dětí by mohlo dojít k vzájemnému vyrušování, které by snížilo dětskou pozornost, což by následně negativně ovlivnilo výkon dětí zahrnutých do výzkumného šetření. Aby děti mohly splnit úkol č. 10 samostatně, není možné, aby reprodukovalo slyšený text najednou několik dětí. Předškoláci musí prokázat, zda textu rozumí

v plném rozsahu, nebo jen částečně chápou přečtený obsah, nebo textu nerozumí vůbec. Druhá část tohoto úkolu spočívá ve schopnosti právě slyšený text reprodukovat. Pokud bychom nechali několik dětí najednou převyprávět slyšený text, nedal by se objektivně hodnotit výkon jednotlivého dítěte. Děti v tomto věku jen stěží vydrží čekat, až budou k odpovědi vyzvány. Vzájemně by si vstupovaly do řeči, napovídaly by si, smály by se nezdarům svých kamarádů a různými způsoby se jinak navzájem vyrušovaly. Dalším prvkem, který by negativně ovlivnil výzkumné šetření v tomto konkrétním případě, je čas. Děti, které by reprodukovaly čtený text hned po vyslechnutí příběhu, by měly výhodu oproti ostatním v tom, že text uchovaný v krátkodobé paměti by snáze a s méně chybami dokázaly reprodukovat. Kdežto děti, které by byly vyzvány později, by mohly část textu zapomenout, nebo v průběhu reprodukce poplést. Jejich výkon by mohl být ovlivněn též činností, kterou by vykonávaly v době, než budou vyzvány ke splnění úkolu. Proto byl stejný text přečten jednotlivým dětem individuálně, aby měly všechny děti zajištěny stejné podmínky ke splnění zadání č. 10.

Jak Vašek našel štěně

Vašek popadl deštník a vyšel ven do deště. Šel kolem houští a vyplašeně volal: „Kdo to tu piští? Kš, huš, jedeš!“ Avšak z houští na Vaška koukalo vyděšené, opuštěné a ušmudlané štěňátko! „Jéje, štěně!“ nadšeně pověděl Vašek. Bylo mu štěněte líto, a tak ho hned dal pod plášť. „Ty štěňátko jedno vyplašené, neboj, já tě v dešti opuštěné nenechám,“ špital mu do ouška a šel honem domů.

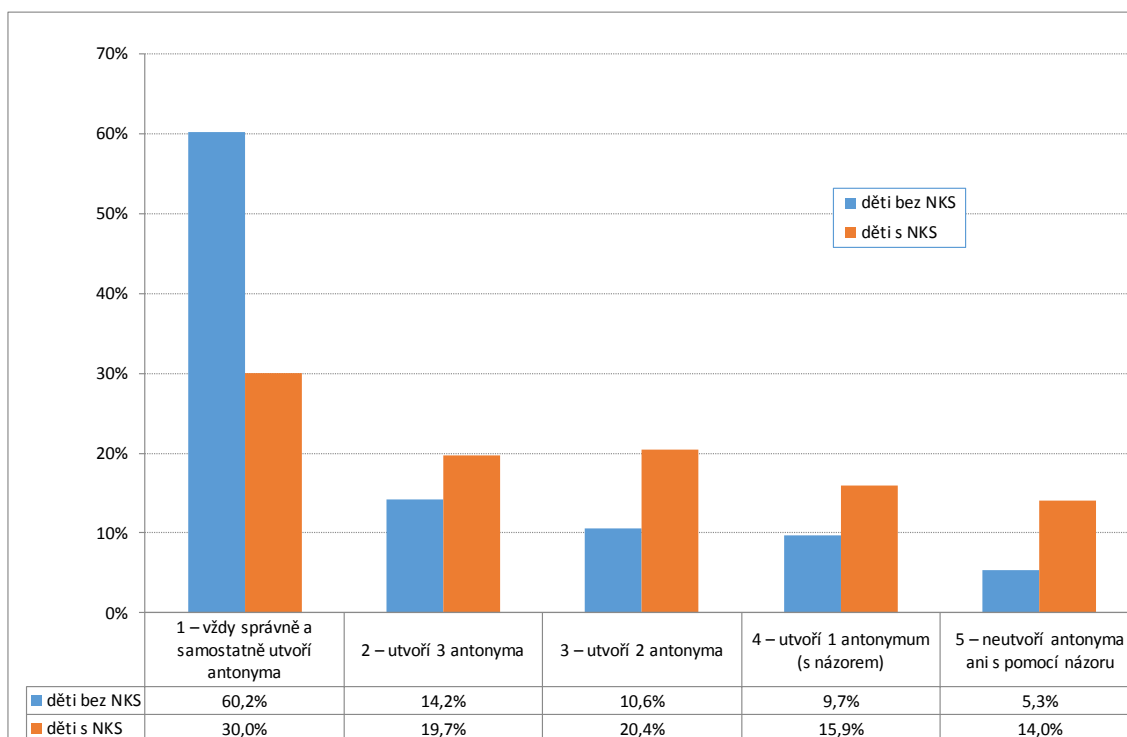
„Mamí, tatí, máme štěně!“ hulákal Vašek a šel štěněti napouštět vanu. Nenašel mu ani vešky, ani blešky, ani klíšťata, ale i tak ho pěkně umyl šampónem. Ve velkém košíku mu udělal pelíšek a od té doby bylo štěně Vaškovým největším kámošem.

Vašek dělal štěněti jenom pomyšlení. Škádli ho, pošťuchoval a štěně dělalo všelijaké šaškoviny. Tak dal Vašek štěněti jméno Šašek. Štěně našlo u Vaška domov a nebylo opuštěné. Nadšeně laškovalo a šaškovalo, ovšem neumělo štěkat (Eichlerová, Havlíčková 2012, s. 109, 110).

Děti bez NKS dosáhly oproti dětem s OVR lepšího výsledku ve všech možnostech na hodnotící škále 1 až 5. Vždy správně a samostatně reprodukovalo přečtený text 38,9 % těchto dětí. Pouze s malými nepřesnostmi dokázalo převyprávět text 33,6 % předškoláků bez vady řeči. Nepřesně reprodukovalo text přečtený examínátorem 14,2 % dětí ze skupiny předškoláků bez NKS. Dopomoc ke zvládnutí

zadání č. 10 potřebovalo 13,3 % dětí, které netrápí komunikačními potíže. Tyto děti při vyprávění vynechávaly části textu, potřebovaly napovídat, pletly si postavy, nebo začaly vyprávět příběh od konce. Nedošlo k tomu, že by některé dítě tuto úlohu nezvládlo. Z grafu je patrné, že děti s OVŘ měly s tímto úkolem velké problémy. Samostatně reprodukovat text čtený examínátorem dokázalo pouze 10,2 % dětí. Dalších 22,9 % dětí zvládlo převyprávět slyšený text a malými zaváháními, nebo drobnými chybami, které si samy uvědomily a své vyprávění ihned opravily, aniž by byly na nedostatek upozorněny. Téměř 30 % dětí s NKS reprodukovalo čtený text s chybami, na které musely být upozorňovány. Některým dětem opravování vadilo, znejistěly ve svém vyprávění a některé už ho nedokončily. Jiné děti se tvrdošíjně vracely ke svým výpovědím, přestože byly examínátorem přesvědčovány o nesprávné či nepřesné formulaci příběhu. Děti s vadou řeči, které zvládly reprodukovat přečtený text pouze s dopomocí, tzn. že vynechávaly části textu, zaměňovaly postavy, měly velké problémy s výbavností pojmů, které se v příběhu vyskytovaly, bylo celkem 24,2 %. Toto zadání ani s dopomocí nezvládlo celkem 13,4 % dětí s OVŘ, což je poměrně vysoká hodnota. Lze se tedy domnívat, že u těchto předškolních dětí je lexikálně-sémantická jazyková rovina oslabená. Jak již bylo výše zmíněno, děti bez NKS v tomto subtestu dosáhly lepších výsledků, než děti s narušenou komunikační schopností. Nejlepší výkon byl zaznamenán v 1. možnosti odpovědi. Rozdíl mezi oběma sledovanými skupinami byl 28,7% ve prospěch dětí bez vady řeči. O 15,1 % lépe byly vyhodnoceny děti bez NKS oproti dětem s OVŘ, jejichž výkony jsou patrné z 3. pozice hodnotící škály. Následující rozdíly ve výkonech (č. 2 a č. 4) obou skupin dětí jsou téměř shodné. O téměř 11 % lépe zvládly převyprávět právě slyšený text děti bez NKS. Vyhodnocením grafického znázornění 10. úkolu bylo zjištěno, že děti s NKS vykazují oslabení v oblasti vyjadřování, zapamatování si a výbavnosti pojmů. Úroveň jejich plynulého řečového projevu je nižší než jejich vrstevníků bez NKS. Slovní zásoba (aktivní i pasivní) těchto dětí je též na nižší úrovni, než u stejně starých dětí bez komunikačních potíží. Z grafu lze rovněž usuzovat na oslabení v oblasti sluchové percepce.

Šetřená položka č. 11: Tvorba slov opačného významu – antonym



Graf č. 11: Tvorba slov opačného významu – antonym

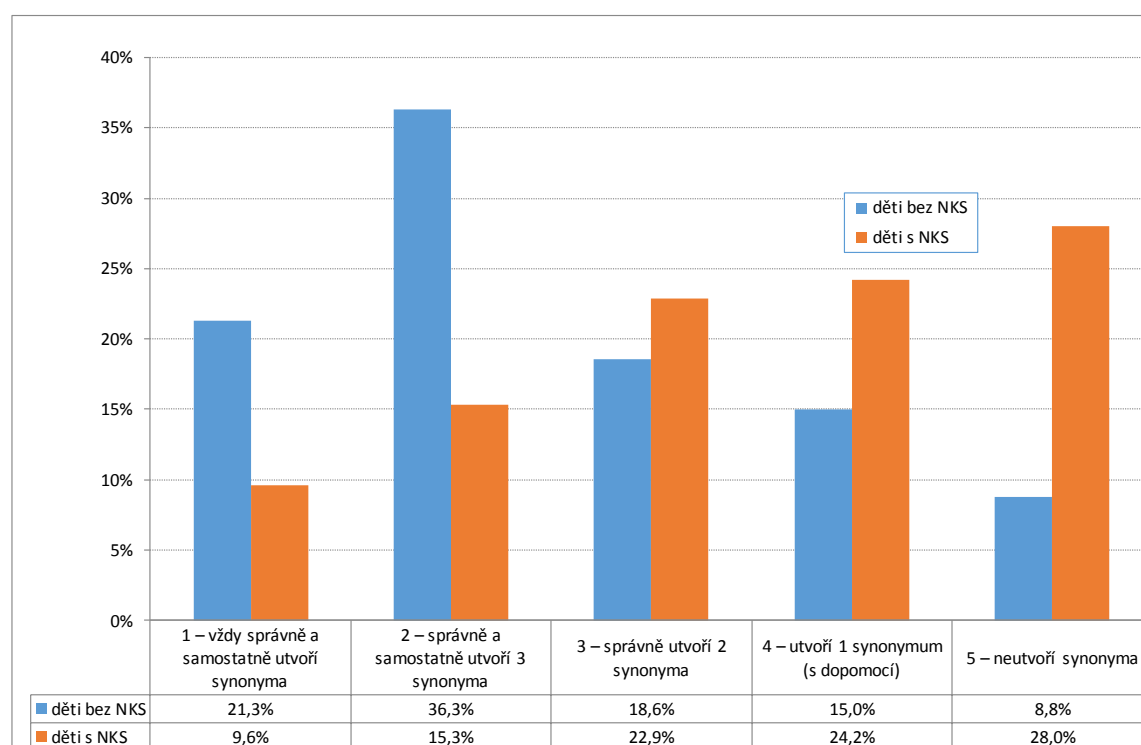
Schopnost tvořit antonyma – slova opačného významu, patří k mentální výbavě předškolních dětí. Proto byla předmětem zkoumání tohoto výzkumu také schopnost vytvořit ke konkrétním slovům – přídavným jménům – slova opačného významu. V průběhu krátkého motivačního rozhovoru bylo dětem ve věku od 5 do 7 let vysvětleno, co to je slovo opačného významu. Úkol začal zácvikem – jakousi hrou „na slovíčka.“ Dětem se uvedly 2 příklady: *pěkný – ošklivý* a *vysoký – nízký*. Když děti pochopily, co je to „opak“ a potvrdily, že úlohu chápou, následovalo samotné testování. Děti postupně verbálně vyjadřovaly protiklady k adjektivům **sladký, mokrý, studený a smutný**. Pakliže dítě dokáže přesně vyjádřit slova opačného významu ke všem 4 slovům, která jsou nositeli určitých vlastností předmětů či osob, znamená to, že dítě splnilo úkol na 100 %. Jestliže předškolák zvládne utvořit 3 antonyma bez názoru, pak se jeho úspěšnost zaznamená na hodnotící škále pod č. 2, tj. 75 %. Dítě, které dokáže vytvořit 2 antonyma ze 4 nabídnutých přídavných jmen, splní úlohu na 50 %. Jeden správně vytvořený opak, nebo dva protiklady, které dítě zvládlo vyjádřit pouze s dopomocí názoru, znamenají jen 25% úspěšnost. Pod č. 5 na hodnotící škále byly zaznamenány neúspěšné pokusy dětí vytvořit antonyma k 4 pojmům.

Některé děti z obou skupin (děti bez NKS i děti s NKS) nedokázaly vytvořit slova opačného významu ani s názornou dopomocí. Jako dopomoc byly zvoleny obrázky opiček (viz příloha D).

60,2 % dětí bez NKS umělo vytvořit zcela samostatně a správně všechna antonyma – slova opačného významu. Dalších 14,2 % těchto dětí vytvořilo 3 protiklady ze 4 požadovaných. 10,6% předškoláků bez vady řeči splnilo úkol na 50 %. Téměř stejný počet dětí bez NKS (9,7 %) vyjádřilo opak pouze jednoho slova, nebo dvou slov pouze s pomocí názoru (obrázku). Ani jedno slovo opačného významu bez dopomoci a dokonce ani s názornou dopomocí nedokázalo vytvořit 5,3 % dětí, které nevykazují potíže v komunikaci. Oproti dětem bez NKS děti s OVŘ byly 100% úspěšné pouze ve 30 %. Tři antonyma zvládlo vytvořit 19,7 % dětí s vadou řeči, což je o 5,5 % lepší výsledek než u dětí bez NKS. Opět můžeme potvrdit, že děti, které jsou v péči logopedických asistentek, se nebojí odpovídat, i když nejsou ve svých odpovědích vždy úspěšné, na rozdíl do dětí bez potíží v komunikaci, které raději neodpoví, než aby zaznamenaly neúspěch. Dvě antonyma utvořilo 20,4 % dětí s OVŘ. Pouze jedno slovo opačného významu, nebo slova dvě, ale s pomocí názoru vymyslelo skoro 16 % dětí s vadou řeči a přesně 14 % těchto dětí úkol nesplnilo vůbec. Porovnáme-li sloupce grafu č. 11, který znázorňuje výkony dětí bez NKS a dětí s NKS, zjistíme, že až na 2. možnost odpovědi vykazují znázorněné hodnoty oslabení schopnosti tvořit antonyma u dětí s OVŘ. Děti bez NKS byly v utvoření všech 4 výše uvedených slov opačného významu úspěšnější o 30,2 % než předškoláci bez NKS. Téměř 10% rozdíl mezi oběma skupinami dětí je patrný ve 3. možnosti odpovědi, kdy méně neúspěšných bylo 10,6 % (dětí bez NKS) oproti 20,4 % dětí s OVŘ. Bod č. 4 na škále, která hodnotí výkony předškolních dětí, vykazuje rozdíl 6,2 % dětí v neprospěch dětí s NKS oproti dětem bez potíží komunikovat. Mezi skupinami dětí, které úkol nesplnily vůbec, je zobrazen rozdíl 8,7 %, což znamená, že děti bez NKS, které nedokázaly vytvořit antonyma ani s dopomocí názoru, je méně než děti s OVŘ. Děti bez NKS téměř vždy uměly vytvořit slovo opačného významu ke slovu sladký. Problematické nebylo ani slovo mokrý a smutný. Nejvíce chybovaly nebo nedokázaly vytvořit opak slova studený. Pro děti s NKS bylo obtížné vymyslet antonyma pro slova mokrý a sladký, snáze tvořily protiklady ke slovům smutný a studený. Rozdílné bylo i to, kolik času děti ke splnění tohoto úkolu potřebovaly. Některé děti bez NKS vytvořily všechna antonyma velice rychle, jiní předškoláci potřebovali k zodpovězení otázky více času.

Zamysleli se a dopověděli teprve ve chvíli, kdy si byli jisti bezchybnou odpovědí. Jiné děti, většinou ty, které se potýkají s komunikačními problémy, odpovídaly v některých případech zbrkle a bez rozmyslu, často byla jejich odpověď chybná. Když děti s NKS, které dobře reagují na cílenou logopedickou péči, nevěděly, jak přesně zní slovo opačného významu, čekaly na pomoc. Pokud i přesto chybovaly, rychle se opravily. Všeobecně se dá říci, že pro předškolní děti je snazší tvořit antonyma s pomocí názoru (obrázku). Jejich představivost ještě není na takové úrovni, aby byly schopné se rychle a přesně verbálně vyjádřit. Na druhou stranu je však třeba dodat, že již v předškolním věku jsou mezi dětmi patrné značné rozdíly, které závisí především na rozumových schopnostech dítěte, ale také na výchově a prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a na dalších okolnostech.

Šetřená položka č. 12: Tvorba slov podobného významu – synonym



Graf č. 12: Tvorba slov podobného významu – synonym

Předmětem výzkumu byla též schopnost vytvořit ke konkrétním slovům – přídavným jménům – slova stejného významu – synonyma. Dětem nebylo třeba dlouze vysvětlovat zadání úkolu č. 12, neboť bylo velice podobné předešlé úloze. Úkol začal opět zácvikem – hra „na slovíčka“ tentokrát směřovala děti k vytvoření slov stejného významu. Na dvou příkladech – **malý a ošklivý** – si děti zkoušely vymyslet synonyma.

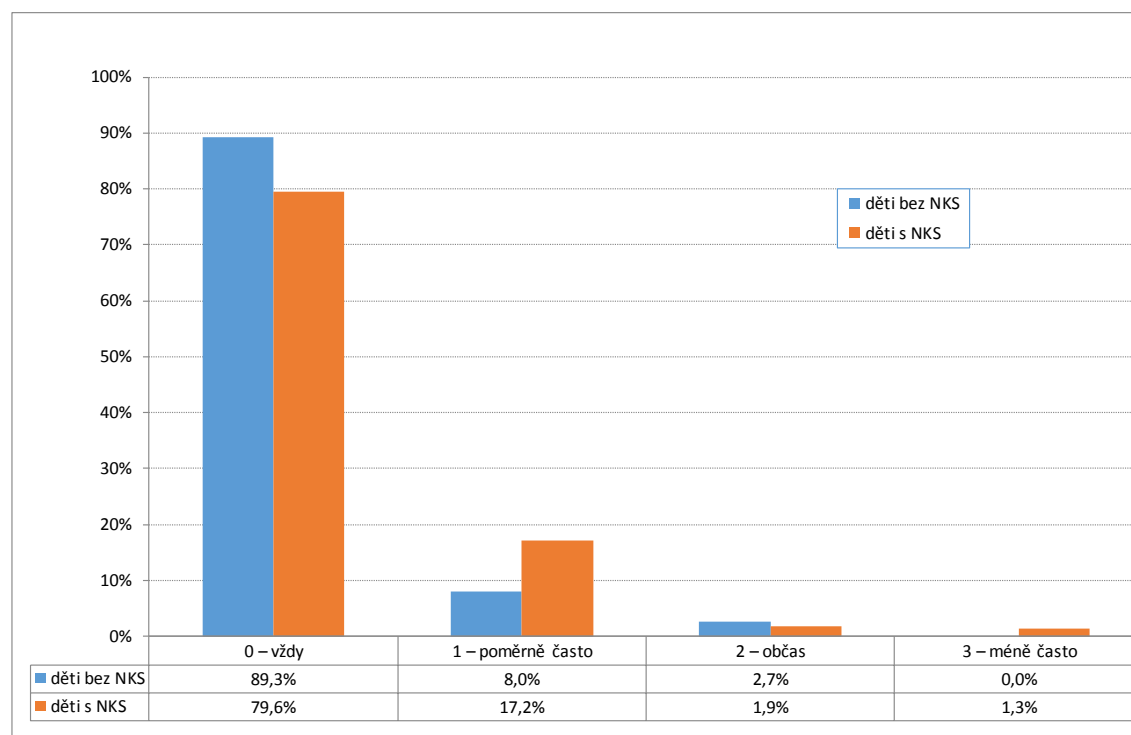
Opět bylo třeba, aby děti potvrdily, že úlohu chápou. Když bylo jasné, že děti pochopily, co znamená pojem „stejné slovo“, následovalo samotné testování. Děti postupně verbálně vyjadřovaly slova stejného významu k adjektivům **velký, hezká, dobrý, smutná**. Tentokrát byly zvoleny oba rody mužský i ženský, na rozdíl od předešlého zadání. V této úloze byla dětem k dispozici dopomoc pouze verbální, nikoliv názorná (obrázky). Jestliže je dítě schopné správně a samostatně vytvořit synonyma ke všem 4 přídavným jménům, znamená to, že splnilo úkol na 100 %. Když předškolák zvládne utvořit 3 slova stejného významu bez názoru, pak se jeho úspěšnost zaznamená na hodnotící škále pod č. 2 jako 75%. Dítě, které umí vytvořit 2 antonyma ze 4 nabídnutých přídavných jmen, splní úlohu na 50 %. Pakliže je dítětem vytvořeno správně pouze jedno synonymum, anebo dvě synonyma s verbální dopomocí, zaznamená se výkon dítěte na hodnotící škále pod č. 4. Výkony dětí, které úkol nezvládly, budou na hodnotící škále zaznamenány pod č. 5. Z celkového počtu 270 dětí (113 bez NKS a 157 s NKS) nedokázalo vytvořit synonyma 8,8 % dětí komunikujících bezchybně a 19,2 % dětí, které se potýkají s problémy v komunikaci.

Grafické znázornění úkolu č. 12 opět jednoznačně vypovídá o tom, že děti s OVR vykazují oslabení v lexikálně-sémantické jazykové rovině. U předškolních dětí bez NKS byly na hodnotící škále 1 – 5 zaznamenány tyto hodnoty úspěšnosti: 21,3 % dětí splnilo úkol na 100 %, 36,3 % dětí na 75 %, 18,6 % dětí uspělo na 50 %, 15 % dětí dokázalo vyřešit zadání na 25 % a 8,8 % dětí úkol nesplnilo vůbec. Oproti tomu pouze 9,6 % dětí s OVR vymyslelo samostatně a správně synonyma pro všechna 4 přídavná jména. Tito předškoláci splnili úkol na 100%. Značný rozdíl mezi oběma skupinami dětí vyjadřují sloupce grafu č. 12 u 2. možnosti odpovědí. 3 synonyma správně a samostatně utvořilo pouze 15,3 % dětí s vadou řeči oproti dětem bez NKS (36,3 %). Rozdíl mezi těmito dětmi je celých 21 %. Jen 50% úspěšnost zaznamenaly děti s komunikačními obtížemi, které správně vytvořily 2 synonyma a k dalším 2 adjektivům slova stejného významu přiřadit nedokázaly. 24,2 % dětí s NKS potřebovaly ke zvládnutí úkolu dopomoc, jinak by úlohu nesplnily a 28 % těchto dětí nedokázalo ani se slovní dopomocí utvořit ani 1 synonymum. Toto zadání bylo pro ně mnohem těžší než předešlé. Synonyma ke všem 4 přídavným jménům nezvládlo vytvořit 28 % dětí s OVR. Plněním tohoto úkolu se tedy zjistilo, že tvorba synonym je pro děti ve věku od 5 do 7 let velice náročná. Nejlepšího výsledku dosáhly děti bez NKS oproti dětem s komunikačními potížemi ve 2. možnosti odpovědí, kde rozdíl

ve výkonech obou skupin dětí činí 21 % a v poslední 5. možnosti odpovědí, kde rozdíl ve prospěch dětí bez NKS dosahuje téměř 20 % (19,2 %). O 11, 7 % lepšího výsledku dosáhly opět děti bez vady řeči na rozdíl od dětí s NKS v 1. z možných odpovědí. Všechny tyto děti zvládly splnit úkol na 100 %. Pouze 4,3% rozdíl znázorňují sloupce na 3. pozici hodnotící škály grafu č. 12, opět ve prospěch dětí bez NKS. Rozdíl mezi dětmi bez NKS a dětmi s NKS, které zvládly úlohu pouze s dopomocí, graficky vyjádřený 4. sloupce výše uvedeného grafu, činil 9,2 %. Porovnáme-li graf č. 11 a graf č. 12, lze se domnívat, že pro předškolní děti je důležitá názorná dopomoc. V mateřských školách se pracuje s knihami, pracovními listy, obrázky a dalším obrazovým materiálem, který doprovází verbální výklad, ať už jde o procvičování verbální paměti (básničky, písničky, hádanky, rýmováčky, rozpočítávadla, rytmizace atd.), rozvoj zrakové i sluchové paměti (pexesa, puzzle, ozvučené hračky, Orffovy hudební nástroje apod.), rozšiřování slovní zásoby, zlepšování vyjadřovacích schopností, procvičování jemné motoriky a grafomotoriky (pracovní listy, vystřihovánky) atd.

Pro potřeby této diplomové práce byly dále zařazeny subtesty, které zjišťují úroveň percepční složky řeči dětí s opožděným vývojem řeči prostým v porovnání s dětmi bez narušené komunikační schopnosti. Následující šetřené položky i nadále zkoumají úroveň lexikálně-sémantické jazykové roviny předškolních dětí ve věku od 5 do 7 let.

Šetřená položka č. 13: Manipulace s předměty dle instrukce



Graf č. 13: Manipulace s předměty dle instrukce

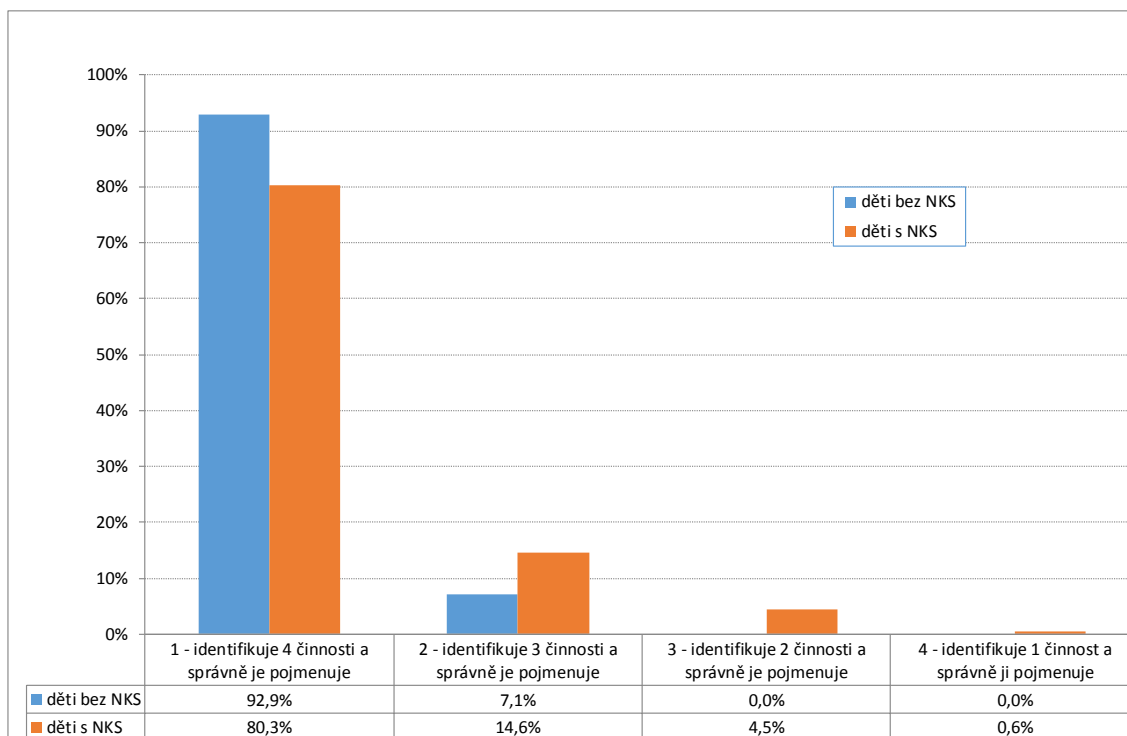
Zadání č. 13 bylo zaměřeno na porozumění. Bylo sledováno, jak děti rozumí zadaným příkazům a jak je plní. Náročnost verbálních zadání se stupňovala. Děti plnily 4 příkazy od nejjednoduššího úkolu přes náročnější zadání až k poslednímu nejobtížnějšímu příkazu. Použity byly stejné předměty, tedy předměty denní potřeby (mýdlo, kartáček na zuby a hrneček), jako u prvního zadání tohoto výzkumného šetření (viz příloha D). Úlohu nebylo třeba dětem dlouze vysvětlovat. Tři předměty byly položeny na stůl a dítě dostalo jasnou instrukci: „Dobře poslouchej a udělej, co ti budu říkat.“ První úkol zněl: „Dej mýdlo a kartáček na zuby do hrnečku.“ Druhé zadání znělo takto: „Dej hrneček na mýdlo a kartáček na zuby dej do hrnečku.“ Třetí, náročnější příkaz instruoval dítě, aby dalo vedle sebe ve směru zleva doprava mýdlo, potom aby položilo kartáček na zuby a nakonec úplně doprava hrneček. Poslední úkol přikazoval

dítěti položit hrneček dnem nahoru, na něj dát mýdlo a kartáček na zuby položit před hrneček. Když dítě dokázalo manipulovat s předměty přesně podle instrukcí a položilo vždy daný předmět na místo určení, pak byl úkol splněn na 100 %. Jeden chybně splněný příkaz znamenal 75% úspěšnost dítěte. Pakliže dítě zvládlo přemísťovat předměty podle instrukcí ve dvou případech, splnilo zadání na 50 %. Některé děti potřebovaly dopomoc, zadání jim bylo několikrát zopakováno, ale přesto dokázaly uspořádat předměty pouze v jednom případě (většinou první příkaz), pak byla jejich úspěšnost pouze 25%. Nestalo se, že by některé dítě bez NKS, nebo dítě s NKS tento úkol vůbec nesplnilo. Zadání č. 13 patřilo k méně obtížným úkolům výzkumného šetření zaměřeného na zjišťování úrovně porozumění, respektive úrovně lexikálně-sémantické jazykové roviny.

Téměř 90 % dětí bez NKS zvládlo přemísťovat předměty denní potřeby přesně podle všech 4 instrukcí. I děti s OVŘ byly velice úspěšné. Sloupce č. 1 grafického znázornění 13. zadání vykazují rozdíl 9,7 % ve prospěch dětí bez vady řeči. Pouze 3 příkazy správně a bez dopomoci splněné znázorňuje 2. možnost odpovědí. Překvapivě lépe dopadly děti s NKS oproti dětem bez komunikačních potíží. Děti s OVŘ, které splnily tento úkol na 75 %, bylo 17,2 %, tedy o 9,2 % více než děti bez NKS. 50% úspěšnost zaznamenalo 2,7 % dětí, které komunikují bez problémů oproti dětem s vadou řeči (1,9 %), které splnily bezchybně 2 instrukce. Rozdíl mezi těmito skupinami dětí byl vyčíslen 0,8 %, což znamená téměř zanedbatelný rozdíl. Děti bez NKS splnily zadání č. 13 buď na 100 %, nebo na 75 %, nebo na 50 %. Horší výsledek u těchto dětí nebyl zaznamenán, na rozdíl od dětí s OVŘ. 1,3 % dětí zahrnutých do výzkumného šetření, což v přepočtu znamená celkem 2 děti s narušenou komunikační schopností, splnilo úkol pouze s verbální dopomocí. Pátá možnost – neschopnost manipulovat s předměty dle instrukcí – nebyla v tomto případě zaznamenána ani u dětí bez NKS ani u dětí s NKS. Porovnáním všech 4 sloupců, znázorňujících výkony předškolních dětí s poruchami řeči i bez poruch komunikace bylo zjištěno, že děti bez NKS vykazovaly celkově lepší výsledky. Tento rozdíl je však téměř zanedbatelný. Všechny děti bez rozdílu splnily první instrukci – daly mýdlo a kartáček na zuby do hrnečku. Druhý příkaz též nečinil dětem potíže. Nejčastěji chybovaly ve čtvrté instrukci, tzn., že se nejvíce pletly, když měly dát kartáček na zuby před hrneček. Pokládaly ho za hrneček, nebo vedle hrnečku. Z grafického znázornění vyplývá, že 13. zadání, které zjišťovalo úroveň porozumění instrukcím u dětí ve věku od 5 do 7 let a které bylo

součástí výzkumného šetření, nebylo pro děti obou cílových skupin náročné. S velkou pravděpodobností by tento úkol splnily i mladší děti.

Šetřená položka č. 14: Identifikace činností a jejich pojmenování



Graf č. 14: Identifikace činností a jejich pojmenování

Čtrnáctá položka výzkumného šetření taktéž zjišťovala, jaké úrovně v porozumění instrukcím dosahují děti předškolního věku. Kromě porozumění byla v tomto zadání sledována též schopnost pojmenovat činnosti – znát správné sloveso pro určitou činnost. Dětem byl předložen obrázek z tištěného didaktického materiálu *Tabulky ke čtení I* (Linc 2007, s. 21) (viz příloha D). Předškoláci měli dostatek času na prohlédnutí předloženého materiálu. Dostali přesné instrukce: „Prohlédni si pozorně obrázek, najdi a pojmenuj, co se na něm děje. Řekni, co kdo dělá.“ Děti prošly krátkým zácvikem a teprve potom začalo zaznamenávání jejich výkonů do dotazníku. Na jiném obrázku (viz příloha D) ze stejného souboru *Tabulky ke čtení I* (Linc 2007, s. 23) byla dětem identifikace činnosti a její pojmenování předvedeny tak, aby děti pochopily, že mají na obrázku ukázat nějakou činnost a utvořit krátkou dvou a víceslovnou větu, např.: „Děti jdou, dědeček se dívá z okna, holčička nese deštník,...“ Teprve když bylo zcela jasné, že dítě instrukci na ukázkovém obrázku pochopilo, začalo samotné testování, na které měly děti tolik času, kolik potřebovaly. Dějový obrázek (viz příloha

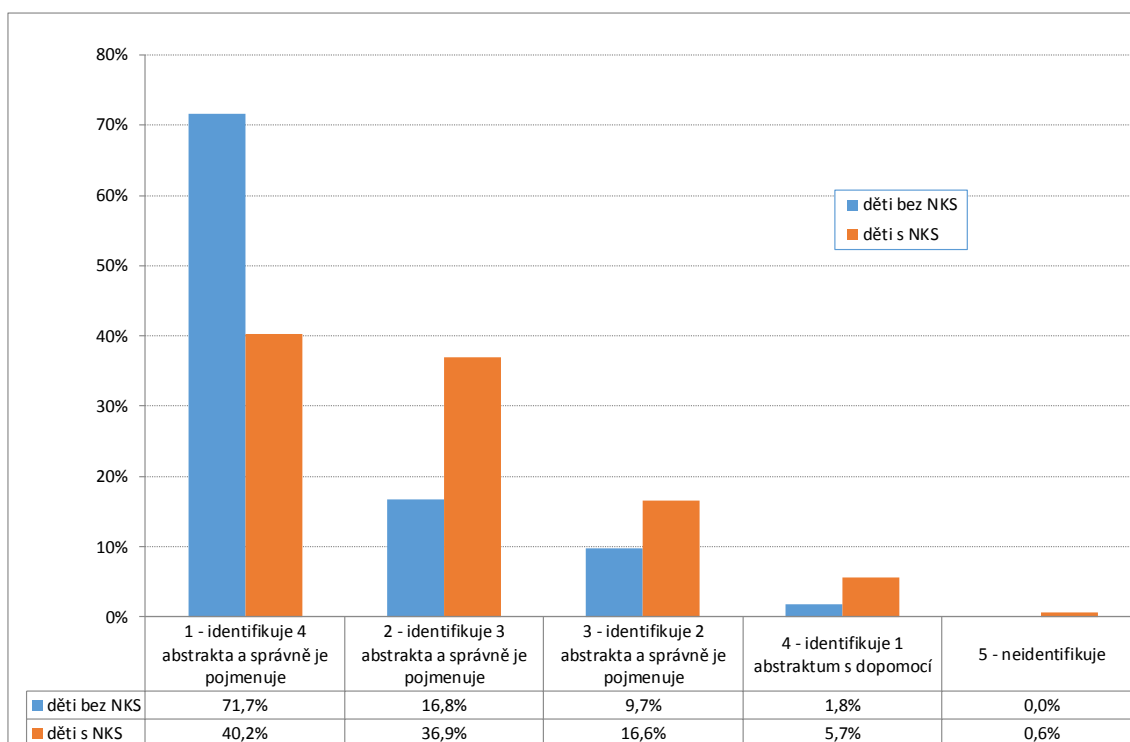
D) znázorňuje letní den. V popředí jdou 4 děti (3 chlapci a 1 dívka – kamarádi, nebo sourozenci), které si nesou každý svoji hračku (nafukovacího krokodýla, balón, koupací kruh a loďku). Jdou pravděpodobně na koupaliště, soudě podle hraček, jejich oblečení a teplého slunečního dne. V pozadí stojí dům, před kterým dědeček zalévá květinu. Na střeše domu sedí ptáček a za komínem na něj číhá kočka. Dům má otevřené dveře i okno. Vedle domu roste jabloň, na které dozrávají jablka. Za domem je vidět špalek se sekyrou. Hodnocení výkonů bylo nastaveno následovně: 4 a více identifikovaných a správně pojmenovaných činností z obrázku bylo hodnoceno 100 %. Alespoň 3 pojmenované činnosti znamenaly 75% úspěšnost. Pokud děti ukázaly na dvě činnosti a dokázaly je samy pojmenovat, zvládly úkol na 50 %. Pokud děti potřebovaly pomoc, nebo našly na obrázku pouze 1 činnost, byly jejich výkony graficky zaznamenány pod bodem č. 4. Nezvládnutí 14. zadání mělo být zaznamenáno v posledním sloupci grafu (č. 5), což se však nestalo. Všechny děti, které byly do výzkumu zahrnuty, dokázaly úlohu splnit.

Děti bez NKS oproti dětem s vadou řeči zaznamenaly nejlepší výsledek hned v první možnosti odpovědi. Dokázaly na předloženém obrázku najít a pojmenovat 4 a více činností. Dokázaly tedy vytvořit 4 dvouslovné věty. Některé děti zvládly ukázat a pojmenovat i více než 4 činnosti. Krátké věty tvořily z ohebných slovních druhů, podstatných jmen a sloves, např.: „Děti jdou.“ Graficky znázorněná 1. možnost odpovědi vykazuje rozdíl mezi oběma skupinami dětí 12,6 %. Lepší výsledek zaznamenalo 92,9 % předškoláků bez NKS, kteří zvládli splnit úkol na 100%, což znamená, že těmto dětem nečinilo zadání č. 14 problémy. Děti, které mají komunikační potíže, a přesto zvládly zadání také na 100 %, bylo 80,3 %. Lze konstatovat, že rozdíl mezi dětmi bez NKS a dětmi s NKS je nevelký. Stejně jako u předešlé úlohy bylo zjištěno, že děti s OVŘ (14,6 %) byly ve 2. možnosti odpovědi úspěšnější o 7,6 %, než děti bez potíží v komunikaci (7,1 %). Děti bez NKS zvládly splnit úkol buď na 100 %, nebo na 75 %. Jiná (horší) možnost u těchto dětí již nebyla zaznamenána na rozdíl od dětí s NKS. Pouze 50% úspěšnost zaznamenalo 4,5 % dětí s vadnou výslovností a jen 1 dítě s NKS, tj. 0,6 % z celkového počtu 157 dětí s OVŘ, by úkol bez dopomoci nesplnilo vůbec. I toto zadání dokázaly jak děti bez NKS, tak děti s OVŘ splnit. Rozdíl mezi oběma skupinami, který zobrazuje graf č. 14, je velmi malý.

Děti netvořily delší několikaslovné věty. Skutečně se potvrdil předpoklad, že se nejčastěji budou opakovat dvouslovná spojení. Nejčastěji zazněla tato:

„Děti se jdou koupat, děti jdou k vodě, děti nesou hračky, dědeček zalévá kytičku, kočka sedí za komínem (nebo na střeše), ptáček zpívá (nebo ptáček sedí na střeše), sluníčko svítí,...“ Děle předškoláci jmenovali jednotlivé děti: „Kluk nese míč, holka má kruh,...“

Šetřená položka č. 15: Identifikace abstrakt a jejich pojmenování



Graf č. 15: *Identifikace abstrakt a jejich pojmenování*

Následovalo podobné zadání, které bylo zaměřené též na úroveň porozumění. Dětem byl předložen obrázek, který znaly již ze zácvičku k předešlému zadání. Opět byl použit obrázek (viz příloha D) ze souboru *Tabulky ke čtení I* (Linc 2007 s. 23). Jelikož si děti obrázek pamatovaly, bylo možné jim po krátké instrukci pokládat otázky. Předškoláci měli za úkol identifikovat na konkrétním obrázku abstrakta, tedy zobecněné pojmy, které vystihují podstatu předmětů, činností, dějů či vlastností. Abstraktní pojem lze charakterizovat též jako pojem obecný, nenázorný, nehmotný, neživotný. Opakem (antonymem) abstraktního pojmu je pojem „**konkrétní**.“ Na obrázku (viz příloha D), který byl předložen dětem, aby mohly identifikovat abstrakta, jsou 4 děti, které jdou v dešti do školy, soudě podle aktovek na zádech. Dva chlapci mají pláštěnky, jedna holčička si nese nad hlavou deštník, pod kterým skrývá též jinou menší dívčenko, která

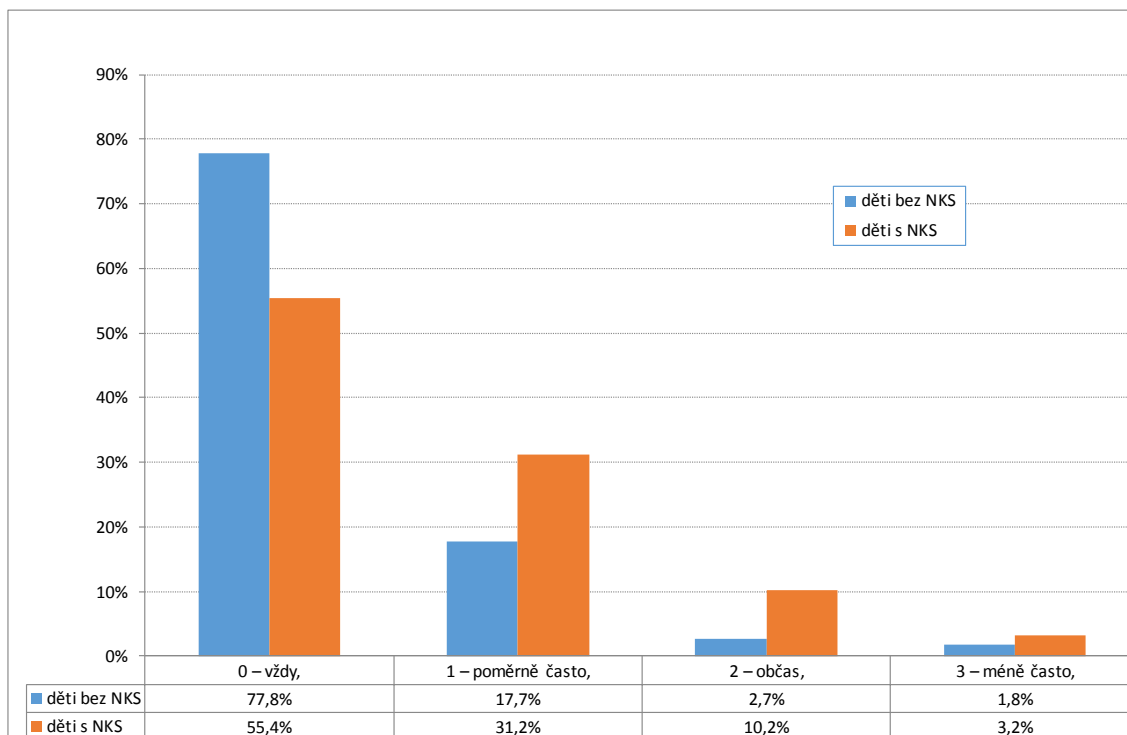
nemá tašku do školy. Můžeme tedy usuzovat, že jde do školky. Všechny děti mají na nohou holínky. Z okna domu vyhlíží dědeček a jeho kočka. Nad stromem, který je vysazený napravo od domu, letí v dešti 3 ptáci. Za domem je složené dřevo na topení. Podle nevlídného deštivého počasí a ovocného stromu, na kterém už nejsou žádné plody a dětí, které jdou s taškami do školy, se můžeme domnívat, že je podzim. Dětem byly postupně položeny tyto 4 otázky: „Co je na obrázku **nepříjemné**?, Co je na obrázku **krásné**?, Kdo je **hodný**?, Kdo je **smutný**?, Kdo je **veselý**?“ Hodnocení výkonů dětí zařazených do výzkumného šetření se skládalo ze dvou částí. Sledovala se nejenom schopnost najít na obrázku požadovaný abstraktní pojem, ale též dovednost ho co nejvýstižněji vysvětlit. Pokud děti dokázaly identifikovat a vysvětlit význam všech 4 abstrakt, splnily zadání na 100 %. Jestliže děti nenašly a neobjasnily 1 ze 4 abstraktních pojmů, byly jejich výkony zaznamenány pod bobem č. 2 na hodnotící škále. 50% úspěšnost byla vyjádřena 3. sloupce v případě, že děti poznaly jen 2 abstraktní pojmy. Když předškoláci ukázali pouze na 1 požadovaný pojem, nebo ho našli až s dopomocí, byla jejich 25% úspěšnost vyjádřena sloupce č. 4. Tyto děti téměř ve všech případech nedokázaly abstraktum charakterizovat. Děti, které úkol nezvládly, byl zanedbatelný počet. Pouze 0,6 % dětí s NKS nedokázalo najít na obrázku ani 1 abstraktní pojem.

Nejlepšího výsledku při identifikaci a objasňování abstrakt dosáhly děti bez NKS oproti dětem s komunikačními potížemi v první možnosti odpovědi. Rozdíl 31,5 % ve prospěch dětí bez OVŘ, který je patrný na první pohled, byl vyčíslen a graficky znázorněn sloupce č. 1. Znamená to, že 71,7 % dětí bez potíží v komunikaci dosáhlo 100% výsledku. Jednu neúspěšnou identifikaci abstraktního pojmu zaznamenaly děti z téže skupiny, tzn., že 16,8 % dětí poznalo a pojmenovalo 3 abstrakta. O 7,1 % méně dětí bez NKS zvládlo splnit úkol č. 15 na 50 %. Pouhé 1,8 % těchto dětí identifikovalo jen 1 abstraktní pojem, který však nedokázalo smysluplně pojmenovat. Nenastal případ, že by některý předškolák ze skupiny dětí bez komunikačních potíží úlohu nezvládl. Oproti výše uvedeným a graficky zaznamenaným výsledkům dětí bez NKS dokázalo identifikovat a vysvětlit všechna 4 abstrakta pouze 40,1 % dětí s OVŘ. Jen o 3,3 % méně dětí s vadou řeči (36,9 %) splnilo úkol na 75 %. Předškolní děti poznaly 3 abstraktní pojmy a zároveň dokázaly vysvětlit jejich podstatu, 50% úspěšnost těchto dětí byla graficky znázorněna sloupcem č. 3. Necelých 6 % dětí s NKS zvládlo splnit úkol č. 15 pouze na 25 % a jak již bylo výše uvedeno

0,6 % dětí obtížně komunikujících neidentifikovalo žádný abstraktní pojem. S výjimkou 1. možnosti odpovědi, kde je na první pohled patrný rozdíl mezi oběma skupinami 31,5 % ve prospěch dětí bez NKS, vykazují ostatní grafické sloupce, kromě 2. grafu, pouze malý rozdíl mezi dětmi obou skupin. 3. možnost, jak mohly děti zvládnout daný úkol, vyčísluje rozdíl opět ve prospěch dětí bez vady řeči oproti dětem s OVŘ, který činí 6,9 %. Taktéž 4. sloupce tohoto grafu vyjadřují 3,9% rozdíl mezi oběma skupinami dětí. Výjimkou v tomto zadání je sloupec č. 2, jež vyjadřuje rozdíl ve prospěch dětí s narušenou komunikační schopností o 20,1 % oproti dětem bez NKS. Nejčastěji děti identifikovaly abstraktní pojem nepříjemné, což komentovaly slovy, že prší, že nesvítí slunce, že jsou děti mokré atd. Dále nebylo pro předškoláky obtížné odhalit abstrakta smutný a veselý. Orientovaly se podle úsměvu na tváři, nebo naopak zamračeného obličej. Většinou děti s NKS i bez NKS chybovaly v identifikaci abstraktního pojmu hodný. Úspěšní předškoláci ukázali na dědečka, který se díval z okna se svojí kočkou. Podle dětí byl hodný, protože vzal kočku domů, aby nezmokla. Hodná byla i dívka, která schovala pod deštník menší holčičku (asi kamarádku, nebo mladší sestru), aby nezmokla. Nejhůře se dětem identifikoval a vysvětloval abstraktní pojem krásný. Dětem dělalo velké problémy najít na deštivém dni něco krásného. Za krásný považovaly dům, okno se záclonkami, kočku, deštník. Pro 2 děti byl krásný déšť. Jejich názor byl spolu s ostatními 3 správně identifikovanými abstrakty zaznamenán jako správná odpověď, protože jeden chlapec tvrdil, že déšť potřebují květiny a stromy. Druhý hoch byl přesvědčen, že dešťová voda je krásná, protože ji potřebuje „celá příroda.“

Pro předškolní děti jsou některá abstrakta těžko pochopitelná, neboť si je nelze osahat, nemohou se ochutnat, nejde k nim přivonět, nadají se poslouchat. Proto je třeba práci s abstrakty v předškolních zařízeních zařazovat do výchovně vzdělávacího procesu minimálně v posledním roce před nástupem do 1. třídy základní školy. ZŠ. V dnešní době jsou k dostání různé pracovní listy a další didaktické materiály v tištěné i v elektronické podobě. Na trhu je mnoho odborníků, firem a e-shopů, které zpracovávají, propagují a distribuují tyto materiály.

Šetřená položka č. 16: Porozumění složitějším příkazům



Graf č. 16: *Porozumění složitějším příkazům*

Posledním subtestem, který zjišťuje úroveň porozumění a který je zároveň posledním úkolem výzkumného šetření dětí ve věku od 5 do 7 let, je zkouška porozumění složitějším příkazům. Tento úkol se skládá z více po sobě jdoucích verbálních zadání, které si musí dítě zapamatovat, uchovat v paměti a bezchybně provést teprve po vyslechnutí celé instrukce. Instrukce se vícekrát neopakuje. Jde tedy o složitější manipulaci s předměty, než jakou děti prováděly s předměty denní potřeby v úloze č. 13. Děti tento úkol plnily bez předchozího zácvičení. Nyní měly děti k dispozici tužku, knihu, pravítko a nepopsaný papír velikosti A4. Tyto předměty se položily na stůl tak, aby na ně dítě dobře vidělo, dosáhlo na ně a mohlo s nimi dle jasných pokynů manipulovat. Dítě vždy vyslechlo celý návod, co přesně má s předměty udělat a teprve potom mohlo začít plnit úkol. Nebylo možné, aby předškolák pohyboval předměty již v průběhu slovní instrukce. Zvládnutí dílčího úkolu zadání č. 16 bylo zaznamenáno do dotazníku teprve ve chvíli, kdy dítě oznámilo: „Hotovo“, což byl předem domluvený signál. Než dítě oznámilo, že je s úkolem u konce, mohlo předměty libovolně a neomezeně dlouho přemísťovat. Teprve když si bylo jisté, že už nebude

na umístění předmětů nic měnit, zaznamenal se výsledek. Poslední zadání výzkumného šetření se skládalo ze 4 instrukcí se stupňující se náročností, které byly zadány v tomto pořadí: „Otevři knihu, vlož do ní papír a zavři knihu, potom polož tužku i pravítko na zavřenou knihu.“ Druhá instrukce zněla: „Polož vedle sebe, jak ti budu říkat pravítko, knihu, tužku a papír.“ Následoval příkaz: „Ukaž tužkou na knihu, která leží na papíře.“ Poslední zadání znělo takto: „Najdi v knize obrázek, který se ti líbí, přikryj ho papírem, pak polož tužku vedle knihy a pravítko dej vedle tužky.“ Pokud děti porozuměly příkazu vždy a tudíž ho pokaždé bezchybně provedly, zvládly úkol na 100 %. Porozumění a správné provedení 3 pokynů znamenala 75% úspěšnost. Když děti pochopily 2 příkazy ze 4 vyřčených a manipulovaly s předměty přesně podle pokynů, splnily úlohu na 50 %. Pakliže děti potřebovaly k porozumění a následnému provedení alespoň 1 úkolu dopomoc, byl jejich výkon hodnocen jako 25%.

Všechny 4 pokyny splnilo 77,8 % dětí bez NKS oproti 55,4 % dětí s komunikačními problémy. Dalších 17,7 % dětí z téže skupiny pochybilo pouze jednou, zvládly tedy zadání na 75 %. Dvakrát se spletlo jen 2,7 % dětí bez vady řeči a 1,8 % těchto dětí umístilo bezchybně předměty dle slovní instrukce pouze v jednom případě. Neúspěšných dětí bez NKS bylo velmi málo a nestalo se, že by některé dítě nezvládlo alespoň jeden příkaz. Oproti dětem, které netrápí komunikační potíže, byly děti s OVR méně úspěšné, což je patrné hned v první možnosti odpovědi, kde dosáhly tyto děti výsledku 55,4 %. Tři pokyny splnilo 31,2 % dětí bez vady řeči, 50% úspěšnost zaznamenalo 10,2 % dětí. Děti s NKS, které dokázaly dle pokynů správně přemístit všechny 4 předměty pouze v 1 případě, bylo 3,2 %. Mezi dětmi předškolního věku, které obtížně komunikují, nebyl žádný předškolák, který by úkol vůbec nezvládl. Porovnáním sloupců zobrazujících 1. možnost odpovědi bylo zjištěno, že děti bez NKS rozumějí složitějším verbálním příkazům lépe, než děti s OVR. Rozdíl mezi oběma skupinami byl vyčíslen 22,4 %. Třem pokynům porozumělo o 13,5 % více dětí s vadou řeči oproti dětem bez NKS. Je třeba zmínit, že i ve 4. zadání, které zjišťovalo úroveň porozumění dětí předškolního věku, byly úspěšnější děti s NKS oproti dětem, které nemají potíže v komunikaci. 7,5% rozdíl ve prospěch dětí bez vady řeči byl zaznamenán mezi oběma skupinami ve 3. možnosti odpovědi. O zanedbatelné 1,4 % splnily zadání č. 16 lépe děti bez NKS, které porozuměly pouze 1 pokynu ze 4, na rozdíl od předškoláků obtížně komunikujících. Z výše vyhodnocených posledních 4 subtestů, které byly zaměřeny na zjišťování schopnosti rozumět mluvené řeči, je zřejmé,

že děti s OVŘ (prostým), zahrnuté do tohoto výzkumného šetření, které sleduje úroveň lexikálně-sémantické jazykové roviny dětí ve věku od 5 do 7 let, nevykazovaly oproti dětem bez NKS velké znevýhodnění. Například ve 2. možnosti odpovědi byly tyto děti vždy úspěšnější, než děti bez potíží v komunikaci. Na základě tohoto zjištění se lze domnívat, že i když mají předškolní děti narušenou komunikační schopnost (OVŘ – prostý), jejich receptivní složka řeči nemusí být vždy oslabena.

5.1 Shrnutí dat a ověření hypotéz

Z výzkumného šetření jednoznačně vyplývá, že předškolní děti ve věku od 5 do 7 let s narušenou komunikační schopností vykazují oproti dětem bez komunikačních potíží oslabení v lexikálně-sémantické jazykové rovině.

První hypotéza, to jest *předpoklad, že děti s opožděným vývojem řeči (prostým) budou vykazovat oslabení v lexikálně-sémantické rovině*, se prostřednictvím shrnutých dat znázorněných přehlednými grafy potvrdila.

Všech 16 grafů vypovídá o rozdílech mezi oběma skupinami dětí ve prospěch dětí bez NKS v první možnosti odpovědi. Kromě úkolu č. 1 a úkolu č. 12 z prvních dvanácti zadání zaměřených primárně na zjištění úrovně slovní zásoby a schopnosti verbálně se vyjadřovat, tzn. expresivní složku řeči, byl vyčíslen ve všech případech rozdíl mezi oběma skupinami dětí o více než 20 % ve prospěch dětí bez řečových obtíží. Nejmarkantnější rozdíl byl zaznamenán při plnění úlohy č. 9 – reprodukce básničky či písničky (38,1 %). 30,7% rozdíl lze vyčíst z grafu č. 8 – vyprávění na dané téma, kdy měly děti za úkol vyprávět, jak prožily víkendové dny. Téměř stejné výsledky obou zmíněných testů je možné vysvětlit podobným zadáním. Předškolní děti musely prokázat, do jaké míry jsou schopné verbálního projevu. V jednom případě šlo o reprodukci naučeného zřymovaného textu a v druhém o samostatný řečový projev na zadané téma předem neznámé. Ani v jednom případě se nestalo, že by děti s NKS dosáhly lepšího výsledku než děti bez NKS na hodnotící škále pod bodem 1 v prvních 12 úkolech.

Je však velmi zajímavé, že ve druhé možnosti odpovědi dosáhly děti s potížemi v komunikaci v prvních 7 zadáních lepších výsledků oproti dětem bez NKS. Vyčíslené rozdíly mezi oběma skupinami nejsou vysoké, pohybují se v rozmezí 0,1 až 11,3 %. Tato skutečnost nastala pravděpodobně proto, že děti s jistým oslabením v komunikační schopnosti jsou ze strany učitelek cíleně motivovány a podporovány. Jsou zvyklé

na pomoc, kterou umějí využít na rozdíl od dětí bez NKS, které raději neodpoví, než by riskovaly případný neúspěch. Děti s jistým mluvním handicapem dokáží na rozdíl od ostatních požádat dospělou osobu o pomoc. Takto lze vysvětlit situace, proč někteří předškoláci s NKS podávali lepší výkony, než jejich vrstevníci bez řečových potíží. Hovoříme o výsledcích zaznamenaných na hodnotící škále pod bodem 2.

Výkony dětí, které byly graficky zaznamenány jako úspěšnost v 50 % či 25 %, byly považovány za oslabení. Při bližším zkoumání prvních 12 grafů lze konstatovat, že děti s opožděným vývojem řeči vykazovaly oslabení především v reprodukci známého textu (úkol č. 9), nebo při vyprávění na dané téma (úkol č. 8), dále také v reprodukci neznámého textu čteného examínátorem (úkol č. 10) a v popisu předmětu, obrázku či děje (úkol č. 2). Jak již bylo zmíněno, všechna grafická znázornění potvrdila oslabenou lexikálně-sémantickou jazykovou rovinu u dětí s OVŘ. Za oslabení bylo samozřejmě považováno nesplnění zadání, které bylo zaznamenáno a graficky znázorněno posledními sloupci.

Poslední 4 subtesty byly postaveny tak, aby zjistily úroveň porozumění řeči předškolních dětí z běžných MŠ zařazených do dvou skupin (děti bez NKS a děti s NKS). Sledována byla úroveň expresivní i receptivní složky řeči, aby mohla být ověřena druhá hypotéza, zda *děti s OVŘ (prostým) budou vykazovat větší míru oslabení v expresivní složce řeči (úroveň vyjadřování), než ve složce receptivní (úroveň porozumění a pochopení mluveného projevu)*. Toto tvrzení bylo podloženo všemi grafy, zejména pak posledními 4 znázorněními. Pouze úkol č. 15 byl pro děti s NKS náročnější než pro děti bez vady řeči, a to o 31,6 %. Dětem s komunikačními potížemi dělalo větší problém ukázat na obrázku abstrakta, než tomu bylo u jejich vrstevníků bez řečové vady.

Znovu byl potvrzen fakt, že děti s NKS zvládly 4 poslední úkoly, hodnocené jako druhá možnost odpovědi na hodnotící škále, lépe než děti bez narušené komunikační schopnosti. Opět zde připomínáme logopedickou péči, která je v některých běžných mateřských školách věnována dětem, jež ji potřebují.

Další tři graficky zobrazené možnosti odpovědi (3. až 5.) dokazují vyrovnané výkony obou skupin dětí, což vede k závěru, že děti ve věku od 5 do 7 let s OVŘ prostým nemívají vážnější problémy s porozuměním a pochopením verbálního projevu.

Dokáží většinou bez problémů reagovat na mluvíčího a plnit zadání i příkazy podané verbálně.

Navrhovaná opatření

Následující navrhovaná opatření, vycházející z výsledků výzkumného šetření, které prostřednictvím grafů potvrdilo obě hypotézy, jsou pojata jako logopedická prevence. Návrhy a doporučení jsou zaměřena na rozvoj lexikálně-sémantické jazykové roviny dětí předškolního věku, tj. dětí ve věku od 5 do 7 let. Tato opatření se týkají vždy spolupráce mateřské školy s rodinou dítěte. Dále jsou zaměřena též na podporu a vedení učitelů běžných mateřských škol, kam jsou děti s NKS přijímány, popř. s těžšími vadami řeči integrovány. Pro bezproblémové vřazení dítěte s NKS do MŠ běžného typu je samozřejmě velice důležitá také spolupráce se školským zařízením, kterým je Speciálně pedagogické centrum pro děti s NKS.

Pakliže je do MŠ běžného typu dítě s NKS integrováno, je třeba, aby vedení MŠ zajistilo individuální logopedickou péči, prováděnou logopedickou asistentkou (speciální pedagožkou se státní bakalářskou zkouškou z logopedie, nebo státní závěrečnou zkouškou z logopedie v magisterském studiu). V logopedických třídách, nebo při individuální integraci výše jmenované pedagožky pracují pod vedením (supervizí) SPC pro děti a žáky s NKS. Je nezbytné, aby se logopedické asistentky a logopedky pracující ve školství neustále vzdělávaly v daném oboru, což je v současné době možné nejen v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP), ale též na různých seminářích, školeních a kurzech, které zajišťuje např. Asociace logopedů ve školství, logopedičtí krajští koordinátoři a další instituce. Takováto setkávání jsou určena učitelkám mateřských a základních škol a zejména logopedickým asistentkám a logopedkám ve školství, neboť speciálně pedagogický obor logopedie se neustále vyvíjí a není možné v něm zaostávat. Osoba zodpovědná za logopedickou péči by měla vést o dítěti podrobné záznamy, ze kterých je patrné, jak se dítě rozvíjí, ve kterých oblastech je viditelný pokrok a kde naopak rozvoj stagnuje. Důležité jsou též pravidelné konzultace s rodiči, popř. se speciální pedagožkou ze SPC v případě závažnějších potíží. Pro dítě s NKS integrované do MŠ běžného typu je třeba ještě před jeho nástupem (nejpozději však do 1 měsíce po nástupu do MŠ) vypracovat ve spolupráci se SPC individuální vzdělávací plán (IVP), podle kterého bude probíhat logopedická intervence. Dále je nutné zajistit pro logopedické asistentky či logopedky pracující ve školství odbornou literaturu, didaktické materiály a hračky, pracovní listy, rotavibrátor,

logopedické sondičky, špátle a další potřebné logopedické pomůcky. Vhodnou pomůckou nejen pro logopedickou prevenci a následnou intervence je též multimediální počítač typu tablet (např. od společnosti Apple), který je v poslední době stále více používán při práci s různými multimediálními formáty včetně novin, časopisů, knih, učebnic, fotografií, videí, hudby, textových dokumentů, tabulek a videoher atd. Pro představu uvádíme některé zajímavé aplikace pro iPad: Z českých např. Logopedie, Sykavky, Dobrodružství, Zvířata, Poznej obrázky, Výukové pexeso, Klábosil a další, mezi nejoblíbenější cizojazyčné aplikace patří zejména Bla Bla Bla (oromotorická cvičení), Free Candle (dechová cvičení), Teddy Mix 1, Sound?, Sound Touch, Happy Dots, ZOOLA Animals a další. S dítětem (integrovaným na základě integrační zprávy) je třeba pracovat nejlépe každý den (je-li to možné) po dobu cca 30 minut. Časová dotace logopedické intervence se pochopitelně přizpůsobí potřebám dítěte, dennímu režimu a aktuálním organizačním změnám v MŠ (návštěva kina, příjezd divadélka do MŠ, celodenní akce mimo budovu MŠ, akce na školní zahradě a další).

Všestranné kolektivní předškolní vzdělávání je v běžných MŠ zajišťováno třídními učitelkami v rámci třídního vzdělávacího plánu (TVP), který je vypracován pro všechny děti ve třídě. Rozvoj slovní zásoby probíhá v podstatě při všech činnostech, ať už v domácím (rodinném) prostředí, nebo v předškolním zařízení. Nejpřirozenější aktivitou v předškolním věku je bezesporu hra, která nejen že přináší dítěti radost ze všeho, co se mu podaří, ale učí ho poznávat okolní svět a zároveň rozvíjí pasivní i aktivní slovní zásobu a tím aktivuje řeč. Hra, jejíž součástí jsou říkadla, rozpočítávadla, básničky a písničky, hádanky, obrázky a hračky, rozšiřuje představy a fantazii dítěte, obohacuje jeho slovní zásobu, procvičuje verbální paměť a motivuje k mluvení. V rámci každodenních opakujících se činností je nejen vhodné, ale v poslední době vzhledem k narůstajícímu počtu dětí s NKS nutné zařazovat pravidelné činnosti zaměřené na kolektivní logopedická cvičení. Jedná se především o nácvik správného dýchání v rámci cvičebních chvil s následnou relaxací, nebo o skupinovou hru na flétničky a o další aktivity jako jsou např. jóga či míčkování.

Dále je vhodné zařazovat společná pravidelná oromotorická cvičení v kombinaci s nácvikem správného dýchání např. v době před odpočinkem. Vhodný materiál k této aktivitě jsou *Šimonovy pracovní listy 10, Rozvoj obratnosti mluvidel a nácvik dýchání* (Mlčochová 2007), oromotorické kartičky k procvičování gymnastiky mluvidel a další pomůcky. Nedílnou součástí rozvoje řeči je rozvoj jemné a hrubé motoriky a také

grafomotoriky. K tomuto účelu slouží nepřeberné množství skládaček, stavebnic, manuálních hlavolamů, pracovních listů a dalších didaktických pomůcek, hraček a materiálů. Pomocí velkého množství aplikací v iPadu se dá vhodným způsobem procvičovat současně jemná motorika, grafomotorika, gymnastika mluvidel i slovní zásoba. Díky moderním technologiím, kromě jiných činností a aktivit, dochází u předškolních dětí nenásilnou a hlavně zábavnou formou k rozvoji nejen slovní zásoby (pasivní i aktivní), ale též ke zlepšení výslovnosti, procvičení jemné motoriky i grafomotoriky. Děti, u kterých je stimulována a rozvíjena jemná motorika, hrubá motorika a grafomotorika, vykazují brzy zlepšení nejen v komunikaci, ale i v oblasti sluchové i zrakové percepce, paměti, soustředění i pozornosti.

Činností, které rozvíjejí slovní zásobu dětí s OVR v předškolním věku, je celá řada. V rámci navrhovaných opatření je doporučena rytmizace, čtení pohádek a dalších tematických textů, pojmenovávání předmětů a činností, nácvik básniček a písniček, vyprávění vlastních zážitků, vytváření a užívání synonym, antonym, homonym, vytváření citově zabarvených slov a asociací, doplňování řady slov, dramatizace pohádkových a jiných příběhů, vstupování do rolí. Dále je žádoucí zařazovat do režimu dne didaktické hry typu: „Co Anička potřebuje, když chce...?“, „Domku, domečku, kdo v tobě přebývá?“, „Babička přijela z Číny a přivezla...“ a další aktivity. Dále je třeba každodenně zařazovat různé varianty pohybových her spojených např. s vytvářením hádanek, přívlastků a přirovnání a mnoho dalších činností, které jednoznačně přispívají k rozvoji nejen slovní zásoby a porozumění, ale samozřejmě k celkovému rozvoji osobnosti předškolního dítěte.

Pro děti s NKS by měl platit stejný režim jako pro ostatní děti. Je samozřejmé, že musí být zohledněno jejich oslabení, ale nemělo by se jim ulevovat v běžných činnostech, neměly by být kvůli svému oslabení protěžovány. Protekční výchova ze strany pedagogického sboru by dětem s NKS nepomohla, naopak by se mohlo stát, že je ostatní děti začnou z kolektivu vyčleňovat. Učitelky by měly na každý byt' sebemenší pokrok dětí s NKS reagovat s radostí. Děti musí být chváleny, podporovány a stimulovány. Některé děti si už v tomto věku svoje neúspěchy v komunikaci uvědomují, a proto každá povzbuzující reakce učitelek dětí motivuje a posouvá dál. Když bude dítěti dopřána zpětná vazba a bude často zažívat pocit úspěchu a naplnění, bude se postupně začleňování do společenství předškolních dětí dařit, což je hlavní náplň práce učitelek MŠ.

Rodiče jsou v pravidelných intervalech zváni ke konzultacím. Tato setkání jsou důležitá pro předávání informací a nastavení jednotného postupu logopedické reedukace. Důležité skutečnosti je třeba neprodleně řešit. Pedagožky budou informovat rodiče o každém úspěchu i nezdaru jejich dítěte. Ony i rodiče by se měli společně domlouvat na jednotných postupech, které budou podporovat všestranný rozvoj dítěte. Společná konzultace neúspěchů a nezdarů jistě předejde situacím, které by pro dítě nebyly přínosem. Dále by měli být rodiče ze strany pedagogického personálu upozorněni na to, že časově neomezené sledování televizních pořadů, ať už jsou pro předškoláky vhodné či nikoliv, negativně ovlivňuje psychický vývoj jejich dítěte. Stejně tak nadužívání moderních technologií, v poslední tolik době oblíbeného tabletu, je pro dítě nevhodné ba přímo škodlivé, což si dnešní „moderní“ rodiče buď neuvědomují, nebo tento názor nepřipouštějí. Rodičům dětí s NKS by měly být doporučeny takové aktivity a činnosti, které budou všestranně rozvíjet celou osobnost jejich dětí, zejména pak rozšiřovat slovní zásobu (aktivní i pasivní), zlepšovat schopnost porozumění a chápání všeho, co kolem sebe slyší, rozumět dění ve svém nejbližším i širším okolí atd. Dnešním velmi zaměstnaným, uspěchaným, někdy bohužel i netečným rodičům bez zájmu o vlastního potomka je třeba tyto aktivity zkonkretizovat.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala komunikačními kompetencemi dětí v období školní zralosti, docházejících do běžných mateřských škol. Zaměřovala se především na analýzu oslabení v lexikálně-sémantické jazykové rovině primárně u dětí s opožděným vývojem řeči (prostým). Obě stanovené hypotézy byly prostřednictvím výzkumného šetření potvrzeny.

Rozvoj slovní zásoby je nikdy nekončící celoživotní proces. Je všeobecně známo, že úroveň pasivní i aktivní zásoby jedince je závislá jak na genetickém vybavení, tak na rodinném prostředí, vzdělávání, kultuře a dalších faktorech, jež ovlivňují psychický i fyzický vývoj dítěte. V rámci diagnostiky lexikálně-sémantické jazykové roviny se současní publikující odborníci zaměřují nejen na počet slov pasivního a aktivního slovníku, ale též na schopnost chápat význam slov (konkrétních i abstraktních), vět a souvětí. Zjišťují, do jaké míry dítě rozumí verbálnímu projevu druhých lidí, zda umí vytvořit synonyma, antonyma i homonyma. Sledují, jak dítě zvládne popsat konkrétní předmět nebo celou situaci, jak umí vyprávět na libovolné nebo zadané téma, jestli dokáže sestavit a popsat dějové obrázky atd.

Příčinami, projevy i následky oslabení či narušení lexikálně-sémantické jazykové roviny se primárně zabývá speciálně pedagogický obor – logopedie. Jedná se o vědní obor, který jedincům s NKS zajišťuje možnost přesné diagnostiky, navrhuje terapeutický logopedický plán, řeší prevenci (primární, sekundární, terciální) a poskytuje logopedické poradenství.

Co říci závěrem? Prioritou všech výše uvedených odborníků – logopedů (klinických i školských) je zajistit primární prevenci do takové míry, aby co nejvíce eliminovali nárůst komunikačních problémů dětí předškolního věku. Kladou si za cíl předcházet situacím, které vedou k narušení či oslabení komunikačních kompetencí dětí v období školní zralosti. Zda se sníží počet klientů, na které je v současnosti zacílena sekundární a následně terciální prevence, nezáleží tolik na výše uvedených odbornících, nýbrž v první řadě na rodičích dětí, které byly cílovou skupinou výzkumného šetření této diplomové práce.

V současné logopedické péči se stále více uplatňuje model tzv. **symetrického poradenství**, jak je zmiňuje Lechta (2011, s. 29, 30), což znamená, že rodič dítěte s NKS a logoped jsou partneři.

Předškolní vzdělávání, začlenění do vrstevnické skupiny a reedukace dítěte s narušenou komunikační schopností bude probíhat úspěšně pouze za předpokladu vzájemné spolupráce všech zúčastněných stran, tedy dítěte a jeho rodiny, ředitelky a učitelek MŠ a školským zařízením (SPC). Všichni jmenovaní by se měli snažit o všestranný rozvoj předškolního dítěte oslabeného v lexikálně-sémantické jazykové rovině.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta, 2007. *Diagnostika dítěte předškolního věku. Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 1. vyd. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1829-0.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlast, 2010. *Školní zralost. Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 1. vyd. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2569-4.
- BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona, 2007. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4454-8.
- DVOŘÁK, Josef, 1998. *Logopedický slovník*. 1. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum. No ISBN.
- DVOŘÁK, Josef, 1999. *Slovní patlavost. Verbální dyspraxie*. 1. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum. ISBN 80-902536-0-1.
- EICHLEROVÁ, Ilona, HAVLÍČKOVÁ, Jana, 2012. *Logopedické pohádky. Příběhy k procvičování výslovnosti*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0060-4.
- GLÜCK, Christian W., 2001. Semantisch-lexikalische Störungen als Teilsymptomatik von Sprachentwicklungsstörungen. In: GROHNFELDT, Manfred, *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopedie. Band 2. Erscheinungstypen und Strörungsbilder*. 1. vyd. Stuttgart: Kohlhammer, s. 75 – 87. ISBN 3-17-016661-1.
- GLÜCK, Christian W., 2002. Diagnostik semantisch-lexikalischer Störungen. In: GROHNFELDT, Manfred, *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopedie. Band 3. Diagnostik, Prävention und Evaluation*. 1. vyd. Stuttgart: Kohlhammer, s. 168 – 170. ISBN 3-17-017868-7.
- HÁLA, Bohuslav, SOVÁK, Miloš, 1962. *Hlas – řeč – sluch. Základy fonetiky a logopedie*. 4. přeprac. a doplněné vyd. Praha: SPN. No ISBN.
- HRUBÍN, František, 1983. *Špalíček veršů a pohádek*. 5. vyd. Praha: Albatros. No ISBN.
- CHARVÁTOVÁ-KOPICOVÁ, Věra, 2007. *Šimonovy pracovní listy 7*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-261-4.

- JEDLIČKA, Ivan, 2007. Vývoj řeči. In: ŠKODOVÁ, Eva, JEDLIČKA, Ivan a kol., *Klinická logopedie*. 2. aktual. vyd. Praha: Portál, s. 93 – 94. ISBN 978-80-7367-340-6.
- KEJLKÍČKOVÁ, Ilona, 2011. *Logopedie v ošetrovatelské praxi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2835-3.
- KIRBYOVÁ, Amanda, 2000. *Nešikovné dítě. Dyspraxie a další poruchy motoriky*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-424-9.
- KLENKOVÁ, Jiřina, 2006. *Logopedie*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1110-9.
- KLENKOVÁ, Jiřina, 1997. *Kapitoly z logopedie I*. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-85931-41-9.
- KOMENSKÝ, Jan Amos, 2007. *Informatorium školy mateřské*. 1. vyd. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1451-1.
- KRAHULCOVÁ, Beáta, 2007. *Dyslalie – patlavost*. 1. vyd. Praha: Beáta Krahulcová. ISBN 978-80-903863-0-3.
- LECHTA, Viktor a kol., 1990. *Logopedické repetitorium*. 1.vyd. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-00447-9.
- LECHTA, Viktor, 2002. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-572-5.
- LECHTA, Viktor a kol., 2003. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-801-5.
- LECHTA, Viktor a kol., 2011. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-901-9.
- LEJSKA, Mojmír, 2003. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. vyd. neuvedeno. Brno: Paido. ISBN 80- 7315-038-7.
- LINC, Vladimír, 2007. *Tabulky ke čtení I*. 4. vyd. Praha: Klett. ISBN 978-80-86906-85-0.
- LOVE, Russell J, WEBB, Wanda G., 2009. *Mozek a řeč*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-464-9.

- MIKULAJOVÁ, Marína, 2003. Diagnostika narušeného vývoje řeči. In: LECHTA, Viktor a kol., 2003. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, s. 61 – 98. ISBN 80-7178-801-5.
- MIKULAJOVÁ, Marína, KAPALKOVÁ, Svetlana, 2011. Terapie narušeného vývoje řeči. In: LECHTA, Viktor a kol., 2011. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. 2. vyd. Praha: Portál, s. 34 – 35. ISBN 978-80-7367-901-9.
- MLČOCHOVÁ, Markéta, 2007. *Šimonovy pracovní listy 10. Rozvoj obratnosti mluvidel a nácvik dýchání*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-266-9.
- NEUBAUER, Karel, 2007. *Logopedie*. 2. přeprac. a rozšířené vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, ISBN neuvedeno.
- PARDEL, Tomáš, 1980. *Obecná psychologie*. 3. vyd. Praha: SPN. No ISBN.
- PRŮCHA, Jan, 2011. *Dětská řeč a komunikace*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3181-0.
- SCHREY-DERN, Dietlinde, 2006. *Sprachentwicklungsstörungen*. 1. vyd. Berlin: Georg Thieme Verlag KG. ISBN 978-3-13-131191-7.
- SLOWÍK, Josef, 2007. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1733-3.
- SMOLÍKOVÁ, Kateřina, *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání 2004*. 2006. dotisk 1. vyd. Praha: VÚP. ISBN 80-87000-00-5.
- SOCHŮREK, Jan, SLUKOVÁ, Květa. 2013. *Stručný úvod do základů metodologie*. 1. vyd. Liberec: TUL. ISBN 978-80-7372-943-1.
- SOVÁK, Miloš a kol., 1966. *Logopedie*. 1. vyd. Praha: SPN. No ISBN.
- SVOBODA, Mojmír, 2001. *Psychodiagnostika dětí i dospívajících*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-545-8.
- ŠKODOVÁ, Eva, 2007. Opožděný vývoj řeči. In: ŠKODOVÁ, Eva, JEDLIČKA, Ivan a kol., *Klinická logopedie*. 2. aktual. vyd. Praha: Portál, s. 95 – 109. ISBN 978-80-7367-340-6.
- VRBOVÁ, Renata a kol., 2012. *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb Část II. – Diagnostické domény pro žáky s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-3056-0.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karlova univerzita. ISBN 80-246-0956-8.

VYŠTEJN, Jan, 1991. *Vady výslovnosti*. 1. vyd. Praha: SPN. ISBN 80-04-24504-8.

ZELINKOVÁ, Olga, 1994. Poruchy učení. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-038-3.

Zákon č. 472/2011 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. [online]. 2011, částka 161, s. 6317 – 6327. [vid. 17. 2. 2014]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novela-skolskeho-zakona-vyklady-a-informace>.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. [online]. 2004, částka 190. [vid. 17. 2. 2014]. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>.

Vyhláška č. 214/2012 S., kterou se mění vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění vyhlášky č. 43/2006 Sb. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2012, částka 76, s. 3066 [vid. 17. 2. 2014]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-214-2012-kterou-se-meni-vyhlaska-c-14-2005-sb-o>.

Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2011, částka 56, s. 1499–1501 [vid. 17. 2. 2014]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb>.

Vyhláška č. 116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2011, částka 43, s. 1106–1108 [vid. 17. 2. 2014]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vvyhlaska-c-116-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-72-2005-sb>.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A	Dělení NKS.....s. 32
Příloha B	Dotazník (výzkumné šetření).....s. 58, 59
Příloha C	Písemný souhlas rodičů k šetření dítěte.....s. 62
Příloha D	Pomůcky k šetření položek č. 1, 13.....s. 66, 93
Příloha D	Pomůcky k šetření položek č. 2, 3, 4, 5.....s. 60, 67, 69, 71, 73
Příloha D	Pomůcky k šetření položky č. 6.....s. 60, 75
Příloha D	Pomůcky k šetření položky č. 7.....s. 61, 78
Příloha D	Pomůcky k šetření položky č. 11.....s. 61, 88
Příloha D	Pomůcky k šetření položek č. 14, 15.....s. 61, 95, 97

.

Příloha A: Dělení NKS (viz s. 32)

Sováková klasifikace (1966, s. 58 – 190):

- poruchy vývoje řeči (alalie),
- poruchy výslovnosti (dyslalie),
- poruchy sluchu,
 - porucha převodní
 - porucha vnímání (percepční)
 - smíšené poruchy
- centrální poruchy řeči
 - řeč slabomyslných dětí
 - poruchy řeči při některých duševních chorobách (symptomatické poruchy řeči; manickodepresivní psychóza, dětská demence, schizofrenie, epilepsie)
 - poruchy řeči jako příznak ložiskových poruch centrálního nervstva (afázie, dysartrie)
- neurózy řeči
 - mutismus (oněmění)
 - surdomutismus
 - mluvní negativismus
 - breptavost (tumultus sermonis, parafrasia praeceps)
 - koktavost (balbuties, dysfemie)
- poruchy čtení a psaní
 - dyslexie
 - dysgrafie
- poruchy zvuku řeči
 - zavřená huhňavost (rinolalia clausa – hyporinalalie)

- otevřená huhňavost (rinolalia aperta – hyperrinolalie)
- palatolalie
- poruchy hlasu
 - dětská chraptivost
 - hlasové poruchy mutační (nedokončená mutace, inverzní mutace, fistulový hlas)
 - neurotické poruchy hlasu (afonie, fonastenie)
- vady kombinované
 - kombinace vad sluchu, řeči, popřípadě hlasu
 - kombinace poruch sluchu a řeči s vadami duševními, smyslovými a tělesnými.

Klenková (1997, s. 17 – 30) dělí NKS takto:

- vývojová nemluvnost,
- afázie
- neurotické poruchy řeči (mutismus, elektivní mutismus, surdomutismus)
- poruchy zvuku řeči (zavřená a otevřená huhňavost, palatolalia)
- poruchy plynulosti řeči (kockavost a breptavost)
- poruchy artikulace (dyslalie, dysartrie)
- poruchy grafické podoby řeči (dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspinxie)
- symptomatické poruchy řeči (poruchy, které jsou průvodním příznakem jiného dominantního senzorického, motorického, mentálního onemocnění)
- poruchy hlasu (dysfonie, afonie).

Lechta in Klenková (2006, s. 55) dělí NKS do 10 základních kategorií podle symptomů, které jsou pro konkrétní narušení nejtypičtější:

- vývojová nemluvnost (vývojová dysfázie)
- získaná orgánová nemluvnost (afázie)
- získaná psychogenní nemluvnost (mutismus)
- narušení zvuku řeči (rinolalie, palatolalie)
- narušení fluence (plynulosti) řeči (tumultus sermonis, balbuties)
- narušení článkování řeči (dyslalie, dysartrie)
- narušení grafické stránky řeči (SPU – dyslexie, dysortografie, dysgrafie, dysmúzie, dyspinxie)
- symptomatické poruchy řeči
- poruchy hlasu (dysfonie, afonie)
- kombinované vady a poruchy řeči

Klasifikace vad a poruch řeči podle Slowíka (2007, s. 88 – 90):

- centrální vady a poruchy – vývojová dysfázie, afázie, breptavost (tumultus sermonis), koktavost (balbuties)
- neurotické vady a poruchy – mutismus, selektivní mutismus, surdomutismus
- vady mluvidel – huhňavost (rhinolalia), palatolálie
- poruchy artikulace – dyslalie, dysartrie
- poruchy hlasu – chraptivost (dysfonie), mutace
- symptomatické vady a poruchy – vady a poruchy řeči způsobené primárním postižením (nedoslýchavost, MR, atd.)

Neubauer (2007, s. 20) dále uvádí Lechtovo rozdělení NKS v oblasti symbolických a nesymbolických procesů. Poruchy symbolických procesů se projevují ve zvukové dimenzi (dysgramatismus) a v nezvukové dimenzi (dysgrafie). Poruchy nesymbolických procesů se projevují jednak ve zvukové dimenzi, jsou (dyslalie) a v nezvukové dimenzi (např. porucha koverbálního chování).

Příloha B: Dotazník (výzkumné šetření) (viz s. 58, 59)

Úkol č. 1 – Pojmenování předmětů denní potřeby

- 1 – pojmenuje vždy – 100 %
- 2. – pojmenuje téměř vždy – 75 %
- 3. – pojmenuje alespoň polovinu předmětů správně – 50 %
- 4 – pojmenuje méně než polovinu předmětů správně – 25 %
- 5 – nepojmenuje žádný předmět

Úkol č. 2 – Popis předmětů, obrázku a děje na obrázku

- 1 – samostatně popisuje obrázek, děj rozvitými větami – 100 %
- 2 – samostatně popisuje obrázek, děj jednoduchými větami – 75 %
- 3 – velmi jednoduše popíše obrázek, děj s dopomocí – 50 %
- 4 – vyjmenovává pouze prvky znázorněné na obrázku – 25 %
- 5 – nepopíše obrázek, děj

Úkol č. 3 – Identifikace a pojmenování předmětů podle podstatného znaku

- 1 – pojmenuje všechny obrázky správně – 100 %
- 2 – pojmenuje více než polovinu obrázků správně – 75 %
- 3 – pojmenuje polovinu obrázků správně – 50 %
- 4 – pojmenuje méně než polovinu obrázků správně – 25 %
- 5 – nikdy, nebo jen s dopomocí identifikuje věci podle podstatného znaku

Úkol č. 4 – Identifikace a pojmenování předmětů podle společných znaků

- 1 – pojmenuje všechny obrázky správně – 100 %
- 2 – pojmenuje více než polovinu obrázků správně – 75 %
- 3 – ukáže a pojmenuje polovinu obrázků správně – 50 %
- 4 – ukáže, ale nepojmenuje obrázky správně – 25 %
- 5 – neukáže ani nepojmenuje obrázky

Úkol č. 5 – Vysvětlení významu pojmů

- 1 – vysvětlí význam všech pojmů – 100 %
- 2 – většinou správně a samostatně vysvětlí význam pojmů – 75 %
- 3 – s dopomocí dokáže vysvětlit význam pojmů – 50 %
- 4 – dokáže vysvětlit význam pojmů, které zná na základě osobní zkušenosti – 25 %

5 – nedokáže vysvětlit význam pojmů

Úkol č. 6 – Sestavení dějové posloupnosti a její popis

1 – sestaví dějovou posloupnost a popíše ji – 100 %

2 – sestaví obrázky do děje, stručně děj popíše – 75 %

3 – sestaví obrázky do děje, děj nepopíše – 50 %

4 – s dopomocí sestaví obrázky do děje, děj s dopomocí popíše – 25 %

5 – nesestaví a nepopíše děj

Úkol č. 7 – Odhalení a pojmenování nesmyslu na obrázku

1 – odhalí a pojmenuje všechny 4 nesmysly – 100 %

2 – odhalí a pojmenuje 3 nesmysly – 75 %

3 – odhalí a pojmenuje 2 nesmysly – 50 %

4 – odhalí a pojmenuje 1 nesmysl – 25 %

5 – neurčí nesmysl na obrázku

Úkol č. 8 – Vyprávění na dané téma

1 – samostatně vypráví rozvitými větami – 100 %

2 – samostatně vypráví rozvitými větami – 75 %

3 – velmi jednoduše popíše děj – 50 %

4 – popisuje jednoslovně – 25 %

5 – nedokáže vyprávět vůbec

Úkol č. 9 – Reprodukce říkanky (písničky)

1 – vždy správně a samostatně reprodukuje – 100 %

2 – většinou správně a samostatně reprodukuje – 75 %

3 – reprodukuje s nepřesnou znalostí textu – 50 %

4 – reprodukuje s dopomocí (vynechává části textu, odpovídá pouze na otázky) – 25 %

5 – nereprodukuje ani s dopomocí

Úkol – 10 – Reprodukce příběhu přečteného examínátorem

1 – vždy správně a samostatně reprodukuje – 100 %

2 – většinou správně a samostatně reprodukuje – 75 %

3 – reprodukuje s nepřesnou znalostí textu – 50 %

4 – reprodukuje s dopomocí (vynechává části textu) – 25 %

5 – nereprodukuje ani s dopomocí

Úkol č. 11 – Tvorba slov opačného významu – antonym

1 – vždy správně a samostatně utvoří antonyma – 100 %

2 – utvoří 3 antonyma – 75 %

3 – utvoří 2 antonyma – 50 %

4 – utvoří 1 antonymum (s názorem) – 25 %

5 – neutvoří antonyma ani s pomocí názoru

Úkol č. 12 – Tvorba slov podobného významu – synonym

1 – vždy správně a samostatně utvoří synonyma – 100 %

2 – správně a samostatně utvoří 3 synonyma – 75 %

3 – správně utvoří 2 synonyma – 50 %

4 – utvoří 1 synonymum (s dopomocí) – 25 %

5 – neutvoří synonyma

Úkol č. 13 – Manipulace s předměty dle instrukce

1 – vždy – 100 %

2 – poměrně často – 75 %

3 – občas – 50 %

4 – méně často – 25 %

5 – nikdy

Úkol č. 14 – Identifikace činností a jejich pojmenování

1 – identifikuje 4 činnosti a správně je pojmenuje – 100 %

2 – identifikuje 3 činnosti a správně je pojmenuje – 75 %

3 – identifikuje 2 činnosti a správně je pojmenuje – 50 %

4 – identifikuje 1 činnost a správně ji pojmenuje – 25 %

5 – neidentifikuje, nepojmenuje ani jednu činnost

Úkol č. 15 – Identifikace abstrakt a jejich pojmenování

1 – identifikuje 4 abstrakta a správně je pojmenuje – 100 %

2 – identifikuje 3 abstrakta a správně je pojmenuje – 75 %

3 – identifikuje 2 abstrakta a správně je pojmenuje – 50 %

4 – identifikuje 1 abstraktum s dopomocí – 25 %

5 – neidentifikuje

Úkol č. 16 – Porozumění složitějším příkazům

1 – vždy – 100 %

2 – poměrně často – 75 %

3 – občas – 50 %

4 – méně často – 25 %

5 – nikdy

Příloha C: Písemný souhlas rodičů k šetření dítěte (viz s. 62)

Písemný souhlas:

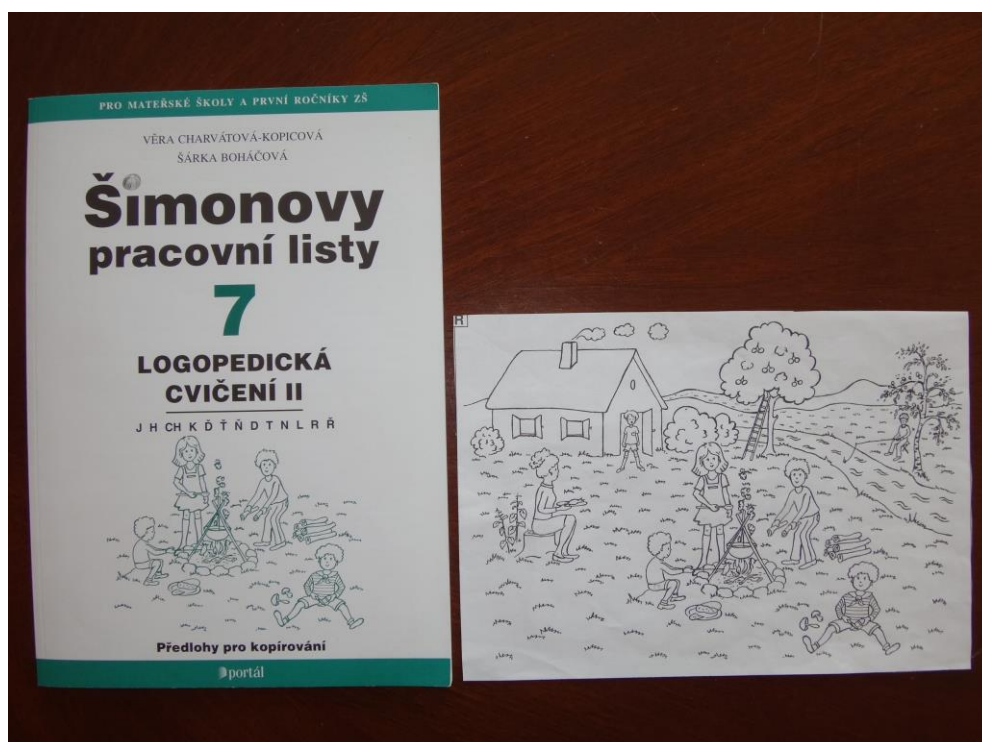
Souhlasím se zařazením mého syna/mé dcerydo výzkumného
šetření prováděného v MŠ.

.....

Podpis zákonného zástupce

Datum.....

Příloha D: Pomůcky k šetření položek č. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 11, 13, 14, 15



Šimonovy pracovní listy č. 7: šetřená položka č. 2, 3, 4, 5 (viz s. 60, 67, 69, 71, 73)



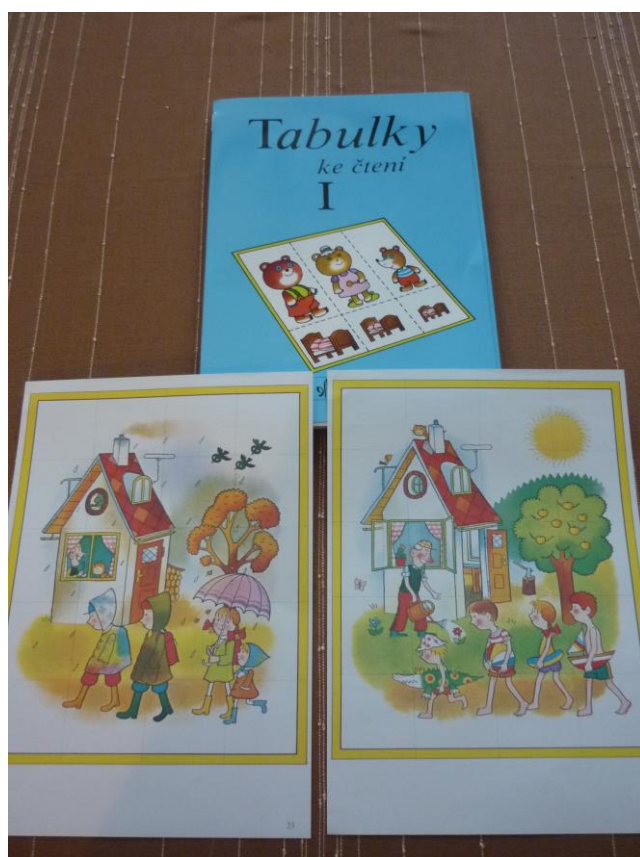
Povím ti, mami 2: šetřená položka č. 6 (viz s. 60, 75)



Nesmyslné obrázky: šetřená položka č. 7 (viz s. 61, 78)



Antonyma – protiklady s opičkou: šetřená položka č. 11 (viz s. 61, 89)



Tabulky ke čtení I.: šetřená položka č. 14, 15 (viz s. 61, 95, 97)



Předměty denní potřeby: šetřená položka č. 1, 13 (viz s. 66, 93)